

**DIE ONTWERP VAN 'N KURRIKULUM VIR DIE ONDERWYS VAN  
SWAKSIENDE KINDERS IN SUID-AFRIKA**

**deur**

**GERHARDUS HENOCHE SCHOEMAN**

**voorgelê luidens die vereistes  
vir die graad**

**DOCTOR EDUCATIONIS**

**in die vak**

**DIDAKTIK**

**aan die**

**UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA**

**PROMOTOR : PROF M DRECKMEYER**

**MEDEPROMOTOR : PROF T PAUW**

**NOVEMBER 1995**

Studentenommer: 266-242-6

Ek verklaar hiermee dat Die ontwerp van 'n kurrikulum vir swaksiende kinders in Suid-Afrika my eie werk is en dat ek alle bronne wat ek gebruik of aangehaal het deur middel van volledige verwysings aangedui en erken het.



G H SCHOEMAN



DATUM

## OPSOMMING

Die doel met hierdie studie is om 'n kurrikulum vir die onderwys van swaksiende kinders vanuit 'n makro perspektief te ontwerp.

Van die belangrikste gevolgtrekkings waartoe in hierdie studie gekom word, dui daarop dat die kurrikula, leerplanne en opleidingsprogramme wat in die Republiek van Suid-Afrika vir kinders met spesiale onderwysbehoeftes (wat die onderwys van swaksiende kinders insluit) voorsien word

- \* dikwels nie toereikend is om leerlinge vir suksesvolle indiensplasing voor te berei nie;
- \* oorwegend akademies georiënteerd is;
- \* en nie altyd tred hou met die veranderende behoeftes, eise en tendense in die arbeidsmark nie.

Swaksiende kinders is as groep hoogs heterogeen en het besondere en uiteenlopende onderwys- en opleidingsbehoeftes.

Ten einde 'n relevante kurrikulum vir swaksiende kinders te ontwerp wat genoemde leemtes ondervang, moes hulle unieke behoeftes sowel as die eise van die moderne arbeidsmark in aanmerking geneem word.

Die voorgestelde kurrikulum is op die onderwys van swaksiende kinders in afsonderlike skole vir gesiggestremde kinders en in skole in die hoofstroom van die onderwys van toepassing en maak

- \* enersyds voorsiening vir die effektiewe implementering van die kurrikulum wat deur die Suid-Afrikaanse onderwysowerheid op nasionale (en moontlik ook op provinsiale) vlak vir die onderwys van normaalsiende kinders voorgeskryf word, en

- \* andersyds vir die ontsluiting en bemeestering van die noodsaaklike kompensatoriese persoonlikheids- en karaktereienskappe en algemene vaardighede, waaroor swaksiende kinders behoort te beskik ten einde hulleself na skoolverlating in die volwasse sosiale en beroepslewe te kan handhaaf.

Die kurrikulummodel wat die basis vorm vir die ontwerp van hierdie kurrikulum, is sodanig aangepas dat dit uitdrukking gee aan die essensies van 'n Christelik-wysgerige perspektief op opvoeding en onderrig.

## SUMMARY

The aim of this study is to design a curriculum for the education of partially sighted children from a macro perspective.

Some of the most important conclusions arrived at in this study indicate that the present curricula, syllabi and training programmes which are being offered to children with special education needs (including the education of partially sighted children) in the Republic of South Africa

- \* are often not adequate to prepare learners for successful placement;
- \* are predominantly academically orientated;
- \* and do not always keep track with changing needs, demands and tendencies in the labour market.

Partially sighted children as a group are highly heterogeneous and have particular and diverse education and training needs.

In order to design a relevant curriculum for partially sighted children which intends to eradicate the mentioned deficiencies in the present provision of education to them, their unique needs as well as the demands of the modern labour market have to be considered.

The proposed curriculum is directed at the education of partially sighted children who are accommodated in separate schools for the visually impaired as well as in schools in the mainstream of education and provides

- \* on the one hand for the effective implementation of the curriculum which is prescribed for the education of normally sighted children by the South African

education authorities on national (and perhaps also on provincial) level and

- \* on the other hand for the unlocking and mastering of the essential compensatory personality and character qualities and general skills which partially sighted children should possess in order to maintain themselves in the adult social and vocational life after leaving school.

The curriculum model which formed the basis for the design of this curriculum was adapted in such a way that it expresses the essence of a Christian philosophic perspective on education and teaching.

## DANKBETUIGING

Opregte dank aan:

- #    Ons Hemelse Vader, die Een
  - \*    uit wie, deur wie en tot wie alle dinge is;
  - \*    wat die Bron van alle wysheid en kennis is;
  - \*    wat ons oorlaai met sy goedheid en genade;
  - \*    wat gesê het "Bring die (swaksiende) kindertjies na My toe ..."
  
- #    My promotor, Prof M Dreckmeyr, en medepromotor, Prof T Pauw, vir duidelike, nugtere, kritiese en konstruktiewe leiding.
  
- #    My gesinslede vir begrip, ondersteuning, belangstelling, baie hulp, baie geduld en baie opofferings.
  
- #    Die bibliotekaris van die Unisa en Blindiana biblioteke vir flinke en vriendelike diens.
  
- #    Familiielede, vriende en kollegas van skole vir gesiggestremdes vir opregte belangstelling, bemoediging en hulp.

Opgedra aan:    Marlene, Stéphan en Fritz wat steeds die drie belangrikste mense in my lewe is.

## INHOUDSOPGAWE

### HOOFSTUK 1

#### PROBLEEMSTELLING, MOTIVERING EN DOELSTELLINGS

	BLADSY
1.1 INLEIDING	2
1.2 BEGRIPSVERHELDERING	5
1.2.1 GESIGGESTREMDHEID	5
1.2.2 BLINDHEID	8
1.2.3 SWAKSIENDHEID	9
1.3 PROBLEEMSTELLING EN MOTIVERING	12
1.4 DOELSTELLINGS MET DIE ONDERSOEK	15
1.5 TERREINAFBAKENING	16
1.6 NAVORSINGSMETODES	17
1.7 STRUKTUUR VAN DIE PROEFSKRIF	18

### HOOFSTUK 2

#### KURRIKULUMTEORETIESE GRONDSLAG

2.1 INLEIDING	23
2.2 BEGRIPSVERHELDERING	23
2.2.1 ETIMOLOGIESE VERKLARING: KURRIKULUM	24
2.2.2 DEFINIËRING: KURRIKULUM	24
2.2.3 KURRIKULERING	26
2.2.4 KURRIKULUMMODELLE	26
2.2.5 KURRIKULERING OP MAKRO-, MESO- EN MIKROVLAK	28
2.2.5.1 Makrovlak	28
2.2.5.2 Mesovlak	28
2.2.5.3 Mikrovlak	29
2.3. KURRIKULUMMODEL AANGEPAS VAN ZAIS	29
2.3.1 OORSIG OOR DIE MODEL	29
2.3.2 KURRIKULUMGRONDSLAE	33
2.3.2.1 Religieuse grondmotief	33
(a) Inleiding	33



	(b) Identifisering van religieuse grondmotiewe	36
	(c) Christelike grondmotief	36
2.3.2.2	Lewens- en wêreldbeskouing - voor- teoreties	44
	(a) Inleiding	44
	(b) Kenmerke van lewens- en wêreldbeskouings	46
	(c) Funksies van lewens- en wêreldbeskouings	49
	(d) Christelike lewens- en wêreldbeskouing	50
2.3.2.3	Filosofiese vooronderstellings - teoreties	55
	(a) Inleiding	55
	(b) Bybels-Christelike vooronder- stellings	58
	(c) Kenmerke van die didaktiese denkhandeling	60
	(d) Ortopedagogiese- en ortodi- daktiese beginsels en praktyk	63
	(e) Samevatting	68
2.3.2.4	Kennisleer	68
	(a) Inleiding	68
	(b) Die aard van kennis: Bybelse perspektief	69
	(c) Implikasies vir die kurrikulum	72
2.3.2.5	Werklikheidsbeskouing	75
	(a) Inleiding	75
	(b) Bybels-Christelike perspektief op die werklikheid	75
	(c) Dimensies van die werklikheid	77
	(d) Implikasies vir die kurrikulum	88
2.3.2.6	Mensbeskouing	89
	(a) Inleiding	89
	(b) Bybels-Christelike mensbeeld	92

	(c) 'n Skrifmatige beeld van die mens	94
	(d) 'n Skrifmatige beeld van die kind	108
	(e) 'n Skrifmatige beeld van die gestremde (swaksiende) kind	111
	(f) Implikasies vir die kurrikulum	115
2.3.2.7	Onderrig-leerbeskouing	116
	(a) Inleiding	116
	(b) Onderrig	120
	(c) Leer	123
	(d) Implikasies vir die kurrikulum	131
	(e) Samevatting	131
2.3.3	KURRIKULUMKOMPONENTE	132
2.3.3.1	Doelstellings en doelwitte	132
	(a) Inleiding	132
	(b) Onderskeiding: doelstellings en doelwitte	133
	(c) Raamwerk vir formulering van doelstellings en doelwitte	135
	(d) Formulering van doelstellings	136
	(e) Formulering van doelwitte	137
2.3.3.2	Inhoud	137
	(a) Inleiding	137
	(b) Selektoring en ordening van kurrikuluminhoud	138
	(c) Riglyne vir inhoudseleksie vanuit Bybels-Christelike perspektief	144
2.3.3.3	Onderrig-leerstrategieë	146
	(a) Inleiding	146
	(b) Bepaling van Onderrig- leerstrategieë	147
	(c) Kriteria vir die bepaling van onderrig-leerstrategieë	149
2.3.3.4	Evaluering	152
	(a) Inleiding	152
	(b) Evalueringsbeginsels	154

## 2.4. SAMEVATTING 156

### HOOFSTUK 3

#### GEMEENSKAPSVERWAGTINGS: ONDERWYS VAN SWAKSIENDE KINDERS IN SUID-AFRIKA

3.1	INLEIDING	161
3.2	HISTORIESE OORSIG	162
3.2.1	INLEIDING	162
3.2.2	ONTWIKKELINGS IN EUROPA EN DIE VSA	163
3.2.3	ONTWIKKELINGS IN SUID-AFRIKA	166
3.3	HUIDIGE SITUASIE: ONDERWYS VAN SWAKSIENDE KINDERS IN SUID-AFRIKA	171
3.3.1	INLEIDING	171
3.3.2	HUIDIGE VOORSIENING BY SKOLE VIR GESIGGESTREMDES	171
3.3.3	ONVOLDOENDE VOORSIENING VAN FASILITEITE	172
3.3.4	ONDERVOORSIENING VAN SEKONDÊRE ONDERWYS- GERIEWE VIR SWART GESIGGESTREMDE KINDERS	175
3.3.5	ONVOLDOENDE LOOPBAANVOORBEREIDING	176
3.3.6	TOENEMENDE VOORKOMS VAN MEERVOUDIG- GESTREMDHEID	176
3.3.7	OPLEIDING VAN PERSONEEL	177
3.3.8	VERANDERING IN TERMINOLOGIE EN BENADERING	179
3.3.9	BENUTTING VAN GESIGSRESTE	181
3.3.10	KURRIKULUMVERNUWING	183
3.3.11	TEGNIEKE, METODES EN MEDIA	185
3.3.12	HOOFSTROOMONDERWYS	187
3.3.13	SAMEVATTING	189
3.4	GEMEENSKAPSVERWAGTINGS	189
3.4.1	INLEIDING	189
3.4.2	LITERATUURSTUDIE: GEMEENSKAPSVERWAGTINGS - ONDERWYS VAN SWAKSIENDE KINDERS	191
3.4.2.1	Internasionale gemeenskap	191
3.4.2.2	Die Suid-Afrikaanse onderwysowerheid	202

3.4.2.3	Arbeids-, welsyns- en onderwysverwante organisasies	204
3.4.2.4	Ouers van swaksiende kinders en samelewing	218
3.4.2.5	Sintese van verwagtings wat op die kurrikulum betrekking het	220
	(a) Internasionale perspektief	220
	(b) Vanuit die perspektief van die Suid-Afrikaanse onderwysowerheid	221
	(c) Vanuit die perspektief van arbeids-, welsyns- en onderwysverwante organisasies	221
	(d) Vanuit die perspektief van die (Christen) ouer van swaksiende kinders	224
3.4.3	EMPIRIESE STUDIE	225
3.4.3.1	Inleiding	225
3.4.3.2	Doel van die meningsopname en vraelys	225
3.4.3.3	Metode van ondersoek	225
3.4.3.4	Navoringsontwerp	227
	(a) Identifisering van respondente	227
	(b) Ontwerp van die vraelys	227
	(c) Verspreiding en terugbesorging van vraelyste (Vrae 1.1 - 1.5)	228
3.4.3.5	Resultate van die meningsopname en die implikasies daarvan vir die ontwerp van 'n kurrikulum vanuit makroperspektief	231
	(a) Strukturering van die bespreking	231
	(b) Probleme wat ondervind word met die indiensplasing van swaksiende persone (Vraag 1.6)	231
	(c) Take waarvoor swaksiende persone deur die respondente in diens geneem word (Vraag 1.7)	233
	(d) Algemene indruk van swaksiende persone in die werksituasie	

	(Vraag 1.8)	235
(e)	Die eienskappe en vaardighede waaroor swaksiende skoolverlaters behoort te beskik (Vraag 2.1)	237
(f)	Eienskappe en vaardighede waaroor swaksiende skoolverlaters oor die algemeen nie beskik nie of nie genoegsaam beskik nie (Vraag 2.2)	240
(g)	Moontlike redes waarom swaksiende skoolverlaters soms nie werk kan kry of behou nie (Vraag 2.3)	245
(h)	Leemtes wat deur die onderwys en opleiding verhelp of geremedieer kan word (Vraag 2.4)	247
(i)	Die mate van sukses wat skole behaal om die geïdentifiseerde eienskappe en vaardighede in swak- siende skoolverlaters te ontsluit (Vraag 2.5)	247
(j)	Moontlike redes waarom skole nie meer suksesvol is om die geïdenti- fiseerde eienskappe en vaardighede in die kinders te ontsluit (Vraag 2.6)	253
(k)	Veranderings wat aan die kurrikulum en onderwyspraktyk aangebring behoort te word (Vraag 2.7)	255
(l)	Samevatting van gemeenskapsverwag- tings soos deur die menings- opname geïdentifiseer	259
3.4.4	SINTESE VAN GEMEENSKAPSVERWAGTINGS	259

#### HOOFSTUK 4

#### LEERLINGBEHOEFTE: ONDERWYS VAN SWAKSIENDE KINDERS

4.1	INLEIDING	264
4.2	NORMAALSIENDHEID	265
4.2.1	INLEIDING	265
4.2.2	DOMINANTE EN KONTROLERENDE FUNKSIE VAN DIE GESIGSINTUIG	267
4.2.2.1	Dominante funksie van die gesigsintuig	267
4.2.2.2	Kontrollerende funksie van die gesig- sintuig	269
4.2.3	ANATOMIE EN FISIOLOGIE VAN DIE GESIG- SINTUIG	269
4.2.3.1	Bou van die oog	270
4.2.3.2	Verhouding tussen oog en brein	273
4.2.3.3	Visuele waarneming	274
4.2.3.4	Ontwikkeling van normale visie	275
4.2.4	PERSEPTUERING EN KONSEPTUERING	278
4.2.4.1	Inleiding	278
4.2.4.2	Perseptuering	279
4.2.4.3	Konseptuering	283
4.2.5	SAMEVATTING	287
4.3.	SWAKSIENDHEID	287
4.3.1	INLEIDING	287
4.3.2	OMSKRYWING EN DEFINIËRING	288
4.3.3	VISUELE PROBLEME BY SWAKSIENDE KINDERS	292
4.3.3.1	Algemene aanduidings van visuele probleme	292
4.3.3.2	Oogkondisies wat swaksiendheid tot gevolg het	294
	(a) Refraksie-afwykings	295
	(b) Ontwikkelingsafwykings en oogsiektes	297
	(c) Defektiewe spierontwikkeling	301
4.3.4	IMPLIKASIES VIR DIE LEERPROSES	304
4.4	LEERLINGBEHOEFTE	307
4.4.1	INLEIDING	307
4.4.2	LITERATUURSTUDIE	308
4.4.2.1	Bevindings van die literatuurstudie	308
4.4.2.2	Sintese van leerlingbehoefte wat op die kurrikulum betrekking het	344

4.4.2.3	Samevatting	345
4.4.3	EMPIRIESE STUDIE: MENINGSOPNAME	346
4.4.3.1	Inleiding	346
4.4.3.2	Doel met die meningsopname en vraelys	346
4.4.3.3	Metode van ondersoek	346
4.4.3.4	Navorsingsontwerp	346
	(a) Identifisering van respondente	346
	(b) Ontwerp van die vraelys	347
	(c) Verspreiding en terugbesorg van vraelyste	349
4.4.3.5	Resultate van die meningsopname en die implikasies daarvan vir die ontwerp van 'n kurrikulum vanuit makroperspektief	350
	(a) Inleiding	350
	(b) Strukturering van die bespreking	350
	(c) Algemene inligting en oriëntering (Vraag 1.2)	351
	(d) Die belangrikste probleme wat swaksiende persone in die werk- situasie ondervind en moontlike redes daarvoor (Vrae 1.3, 1.4 en 1.6)	375
	(e) Voorbereiding en toerusting deur skole (Vraag 1.7)	379
	(f) Algemene indruk van swaksiende per- sone in die werksituasie (Vraag 1.5)	380
	(g) Persoonlikheids- en karakter- eienskappe en algemene vaardighede waaroor swaksiende skoolverlater behoort te beskik (Vraag 2.1)	382
	(h) Persoonlikheids- en karakter- eienskappe en algemene vaardighede waaroor swaksiende skoolverlaters oor die algemeen nie beskik nie of nie genoegsaam beskik nie (Vraag 2.2)	389

(i)	Verdere eienskappe en vaardighede wat dit vir swaksiende skoolverlaters moontlik sal maak om 'n (groter) sukses van die lewe na skoolverlating te maak (Vraag 2.3)	397
(j)	Leemtes wat deur die onderwys en opleiding wat deur skole voorsien word, verhelp of geremedieer kan word (Vraag 2.4)	398
(k)	Die mate van sukses wat skole behaal om die geïdentifiseerde eienskappe en vaardighede in swaksiende skoolverlaters te ontsluit (Vraag 2.5)	399
(l)	Moontlike redes waarom skole nie meer suksesvol is om die geïdentifiseerde persoonlikheids- en karaktereienskappe en algemene vaardighede in swaksiende skoolverlaters te ontsluit nie (Vraag 2.6)	408
(m)	Voorgestelde veranderinge aan die kurrikulum en onderwyspraktyk (Vraag 2.7)	414
4.4.3.6	Samevatting van bevindings van die meningsopname	416
4.4.4	SINTESE VAN LEERLINGBEHOEFTE	417
4.5	SAMEVATTING	418

## HOOFSTUK 5

### 'N VOORGESTELDE KURRIKULUM VIR DIE ONDERWYS VAN SWAKSIENDE KINDERS IN SUID-AFRIKA

5.1	INLEIDING	421
5.2	BEVINDINGS RELEVANT TOT DIE MAKROPERSPEKTIEF OP DIE ONDERWYS VAN SWAKSIENDE KINDERS	421



5.2.1	'N CHRISTELIKE ONDERWYSPERSPEKTIEF	422
5.2.2	DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSOWERHEIDS- PERSPEKTIEF	422
5.2.3	GEMEENSKAPS- EN LEERLINGPERSPEKTIEF	422
5.2.3.1	Algemeen vormende skolasiese onderwys en opleiding	422
5.2.3.2	Lewensvaardighede	423
5.2.3.3	Werks- en beroepsverwante waardes en vaardighede	424
5.2.3.4	Geïndividualiseerde onderwys en oplei- dingsprogramme	424
5.2.3.5	Nasionale sertifisering	425
5.2.3.6	Uitbreiding van Voorligting as vak	425
5.3	KURRIKULUMDOELSTELLINGS (2.3.3.1)	426
5.3.1	ALGEMENE DOELSTELLINGS VIR CHRISTELIKE ONDERWYS (2.3.3.1(d); 2.3.2.5(d))	426
5.3.2	BREë ALGEMENE DOELSTELLINGS VIR PRE- TERSIêRE ONDERWYS IN SUID-AFRIKA (3.4.2.1)	427
5.3.3	DOELSTELLINGS VIR DIE ONDERWYS VAN SWAKSIENDE KINDERS IN SUID-AFRIKA	427
5.4	KURRIKULUMINHOUD (2.3.3.2)	428
5.4.1	AREAS VIR SELEKSIE VAN KURRIKULUMINHOUD (3.4.3.5; 4.4.3.5)	428
5.4.2	STRUKTUUR VAN KURRIKULUMINHOUD	429
5.4.2.1	Bepaalende faktore	429
	(a) Nasionale (en moontlike provinsiale) kurrikulum	429
	(b) Besondere en kompensatoriese ver- eistes van die onderwys van swak- siende kinders	430
5.4.2.2	Ordering van die kurrikuluminhoud	431
5.4.2.3	Komponente van kurrikuluminhoud	432
	(a) Skolasiese vakke en programme	433
	(b) Selfstandigheidsvaardighede	433
	(c) Beroepsverwante en loopbaangerigte	

vaardighede	435
(d) Voorligting as skoolvak	435
(e) Ko-kurrikulêre aktiwiteite	436
5.5 ONDERRIG-LEERSTRATEGIEë (2.3.3.3)	437
5.5.1 ALGEMEEN VORMENDE SKOLASTIESE VAARDIGHEDE (5.2.3.1)	438
5.5.2 ONTSLUITING VAN RELEVANTE LEWENSVAARDIG- HEDE (5.2.3.2)	439
5.5.3 ONDERRIG VAN WERKS- EN BEROEPSVERWANTE WAARDES EN VAARDIGHEDE (5.2.3.3)	439
5.5.4 VOORSIENING IN DIE UNIEKE BEHOEFTE VAN INDIVIDUELE SWAKSIENDE LEERLINGE (5.2.3.4)	440
5.5.5 VOLLEDIGE INSKAKELING VAN DIE ONDERWYS EN OPLEIDING VAN SWAKSIENDE SKOOLVERLA- TERS BY DIE NASIONALE STELSEL VAN SERTIFISERING (5.2.3.5)	441
5.5.6 AANVULLING EN VERRYKING VAN DIE INHOUD VAN VOORLIGTING AS VAK (5.2.3.6)	441
5.6 EVALUERING	442
5.6.1 INLEIDING	442
5.6.2 RIGLYNE VIR DIE EVALUERING VAN DIE ONDER- WYS EN OPLEIDING WAT AAN SWAKSIENDE KINDERS VOORSIEN WORD	443
5.7 SAMEVATTING	445
BRONNELYS	447
BYLAE 3.1	466
BYLAE 3.2	478
BYLAE 4.1	489
BYLAE 4.2	511

## HOOFSTUK 1

### PROBLEEMSTELLING, MOTIVERING EN DOELSTELLINGS

- 1.1 INLEIDING
- 1.2 BEGRIPSVERHELDERING
  - 1.2.1 GESIGGESTREMDHEID
  - 1.2.2 BLINDHEID
  - 1.2.3 SWAKSIENDHEID
- 1.3 PROBLEEMSTELLING EN MOTIVERING
- 1.4 DOELSTELLINGS MET DIE ONDERSOEK
- 1.5 TERREINAFBAKENING
- 1.6 NAVORSINGSMETODES
- 1.7 STRUKTUUR VAN DIE PROEFSKRIF

## HOOFSTUK 1

### PROBLEEMSTELLING, MOTIVERING EN DOELSTELLING

#### 1.1 INLEIDING

In sy bespreking van onderwysstelsels beweer Van Schalkwyk (1988:33)

*hoe meer gedifferensieerd 'n gemeenskap,  
hoe meer gedifferensieerd en gespe-  
sialiseerd sal sy onderwysbehoeftes  
wees.*

Verder dui hy aan dat, soos wat in 'n gemeenskap se behoeftes aan basiese onderwys voorsien word, daar verdere behoeftes aan sekondêre en tersiêre onderwys ontstaan. Na mate primêre onderwys in omvang en diepte toeneem, word ook aandag gegee aan die instelling van kleuterskole, moedertaalskole in multi-kulturele gemeenskappe en skole wat vir die besondere aanleg van 'n sekere deel van die skoolbevolking (byvoorbeeld tegniese en handelskole) voorsien. So kom ook skole vir kinders met besondere liggaamlike en psigiese behoeftes tot stand (Van Schalkwyk 1988:115).

Volgens die Hoofverslag van die Jaar van Gestremde Persone (1986:16-17) is ongeveer 12,7% van die bevolking van die Republiek van Suid-Afrika gestremd. Van dié persone is ongeveer 10 per 10 000 van die bevolking gesiggestremde kinders, waarvan 3 blind en 6,7 swaksiende is (RGN 1987:64).

Hoewel dus relatief beperk in omvang, is gesiggestremdheid 'n wesenlike verskynsel in elke gemeenskap. 'n Beskaafde gemeenskap behoort in die onderwysbehoeftes van sy gestremde kinders en dus ook in die onderwysbehoeftes van sy gesiggestremde kinders te voorsien.

Die breë doelstelling met hierdie soort onderwys behoort te wees om (gesig)gestremde (dus ook swaksiende) kinders te help om hulle potensialiteite ten beste te verwesenlik, hulle lewensgehalte te verhoog en om hulle sover moontlik in staat te stel om as volwassenes optimaal selfstandig te kan funksioneer (OVS dokument 1992:111).

Opvoedkundige dienste vir gesiggestremde kinders van skoolgaande ouderdom bestaan wêreldwyd reeds langer as twee eeue. Hierdie dienste het in die ontwikkelde lande reeds 'n baie hoë peil bereik. Onderwysowerhede slaag in 'n groot mate daarin om behoeftes te identifiseer, terwyl nuwe ontwikkelings voortdurend by formele onderrig en die algemene onderwysprogram geïntegreer word. Dit verseker dat jong kinders, in ooreenstemming met hulle potensiaal, van die basiese vaardighede om 'n kwalitatief beter lewensruimte te kan hê, voorsien word. Dit is ook die situasie in Suid-Afrika, waar 'n hele aantal skole vir gesiggestremdes sedert 1881 tot stand gekom het (Van der Poel 1988:1). Dié skole het aanvanklik as skole vir blindes ontstaan en aan blinde kinders onderwys voorsien. Later is die besondere behoeftes van swaksiende kinders waargeneem en is daar stelselmatig ook in hulle behoeftes voorsiening gemaak.

Onderwysowerhede en skole vir gesiggestremde kinders word egter dikwels deur instansies wat verdere opleiding aan gestremde skoolverlaters verskaf, met hulle indiensplasing gemoeid is, werkgewers en selfs sommige volwasse gestremdes, daarvan beskuldig dat hulle nie die leerlinge in die skool doeltreffend (genoeg) vir die volwasse lewe ná skoolverlating voorberei nie.

So bevind die Werkkomitee: Opleiding en Indiensplasing van die Jaar van Gestremde Persone, (1987:20) dat

*die huidige opvoedkundige leerplanne en opleidingsprogramme wat op skoolvlak vir gestremde leerlinge aangebied word, in 'n groot mate ontoereikend is om die leerlinge toepaslik voor te berei vir suksesvolle indiensplasing.*

Die RGN/NOR-ondersoek na die Opleiding en Indiensplasing van die Gestremde Persoon (1989:52,54,59) bevestig dit deur onder andere die volgende bevindinge:

- # Kurrikula en vaksillabusse wat oor die breë doelstellings en vakinhoud op mikrovlak handel, is oorwegend akademies georiënteerd en slaag dikwels nie daarin om tred te hou met die veranderende arbeidsbehoeftes en -tendense in die arbeidsmark nie. Die gevolg hiervan is dat die oorgrote meerderheid gestremde leerlinge verdere naskoolse opleiding moet kry voordat hulle effektief in diens geneem kan word.
- # Daar is tekortkomings in die ontwikkeling en vernuwing van kurrikula vir beroeps- en voorberoepsleiding op skoolvlak. 'n Groot persentasie volwasse gestremde persone beweer dat die vakinhoud wat hulle op skool gekry het, hulle nie gehelp het om werk te kry nie, of nie in die behoeftes van hulle huidige betrekking voorsien het nie.
- # Die evaluering van die werk en die beroepspotensiaal van gestremde leerlinge is onvoldoende en die evaluering begin nie vroeg genoeg nie.
- # Daar is tekortkominge in die leerlinge se voorbereiding en afronding vir indiensplasing. Die programme wat sommige van die skole het om in hulle finale jaar leerlinge vir hulle verwagte werksterrein (beskutte,

beskermde, ope arbeidsmark) of terrein van verdere opleiding voor te berei, is ongestruktureerd en onvoldoende.

Dit blyk dus uit die voorafgaande dat onderwys aan gestremde kinders in die algemeen (dus ook dié aan gesiggestremde kinders) wel in die Republiek van Suid-Afrika voorsien word, maar dat daar tans nog nie in al die belangrike behoeftes van gesiggestremde skoolverlaters voorsien en ook nie aan alle verwagtings van die werkgewers van gesiggestremde skoolverlaters voldoen word nie.

## 1.2 BEGRIPSVERHELDERING

Terme sal, waar nodig, in die teks omskryf of in meer besonderhede beskryf word. Enkele sleutel terme word egter hier kortliks onderskei en omskryf.

### 1.2.1 GESIGGESTREMDHEID

Persone met 'n gesiggestremdheid is 'n hoogs heterogene groep. Hulle enigste gemeenskaplike eienskap is waarskynlik die feit dat hulle 'n mate van gesigsverlies het (Jan, Freeman & Scott 1977:7; Scholl 1986:24).

In die lig van die bogenoemde feit is dit baie moeilik om internasionaal aanvaarde definisies vir die verskillende kategorieë van gesiggestremdheid te vind. Die Wêreld Gesondheidsorganisasie het byvoorbeeld reeds in 1966 'n lys van nie minder nie as 65 verskillende definisies saamgestel (Jan, Freeman & Scott 1977:17).

Vir die doel van hierdie studie sal met die volgende definisies volstaan word:

*'Visually handicapped' ... applies to those children who have no vision or whose visual acuity is so limited after optical correction that special teaching methods and material are necessary in order to achieve some degree of educational success (Hanninen 1975:1).*

Scholl (1986:29) haal die volgende definisie uit die Education for all Act (P.L. 94-142) van die VSA aan:

*Visually handicapped children are defined as having a visual impairment which even with correction, adversely affects a child's educational performance. The term includes both partially seeing and blind children.*

Scholl (1986:29) verduidelik verder dat

*The term visually handicapped ... includes those pupils who have a visual impairment of sufficient severity that it interferes with their ability to learn through the usual visual sensory channels, and who may or may not have accompanying physical, mental, cognitive, or social/emotional problems.*

Pauw (1990:364) dui ook aan dat gesiggestremdheid 'n omvattende begrip is wat daarop dui dat die vermoë om te sien aangetas of gestremd is of selfs heeltemal mag ontbreek. Volgens hom dek



*gesiggestremdheid ... 'n wye spektrum van tekorte vanaf swaksiendheid (in verskillende grade) tot blindheid.*

Die koppeling van blindheid en swaksiendheid as verwante gestremdhede berus egter bloot op fisiologiese gronde. Dit is in essensie twee gestremdhede wat twee leefwêrelde verteenwoordig (Pauw 1990:374).

Op die kontinuum 'visueel ongestremd tot volslae blind' lê daar 'n groot verskeidenheid unieke visuele beperkings wat in gesiggestremde kinders manifesteer. Die uniekheid is te wyte daaraan dat elke kind se eiesoortige agtergrond, ervarings in 'n bepaalde stadium van sy lewe en 'n eiesoortige visuele tekort, sy totale wording beïnvloed. 'n Unieke visueelgestremde kind manifesteer en maak gevolglik op 'n unieke ortodidaktiek aanspraak (Van der Poel, 1989:3). Sykes en Ozoji (1992:4) verduidelik die term soos volg:

*Visual impairment describes the reduced function of the eye; its performance is measured by specific visual tests such as those for visual acuity, visual field, colour vision, and near vision. The ... levels of visual impairment are:*

- **Moderate** - 20/70 or less; or 60 degrees or less;
- **Severe** - 20/200 or less; or 20 degrees or less;
- **Profound** - CF (Count Fingers) 8 feet or less; or 10 degrees or less;
- **Near-Total** - CF 3 feet or less; or 5 degrees or less;
- **Total** - NLP (no light perception).

Die term "gesiggestremd" word dus as 'n oorkoepelende term gebruik en verwys na sowel blinde as swaksiende kinders. Dit is kinders wat 'n oogkondisie of visuele probleem het wat, selfs met korreksie, dit vir hulle moeilik of onmoontlik maak om deur middel van die gewone visuele media onderrig te word en te leer. Benewens die visuele probleme mag sommige van hulle ook gepaardgaande fisiese, intellektuele, kognitiewe, sosiale of emosionele probleme hê. Die gesiggestremde kind is dus 'n kind wie se visuele tekort sy onderwys en opvoeding in so 'n mate belemmer dat hy as unieke kind gespesialiseerde multi-dissiplinêre ondersteuning moet kry (Van der Poel 1989:3).

### 1.2.2 BLINDHEID

Blindheid word gedefinieer as:

*... visual acuity, in the better eye with correction, of not more than 20/200 f (6/60 m) or a defect in the visual field so that the widest diameter of vision subtends an angle no greater than 20 degrees (Jan, Freeman & Scott 1977:18).*

Dit is belangrik om daarop te let dat slegs sowat 10 persent van alle "blinde" persone totaal sonder gesig is en in 'n wêreld van totale donkerheid leef. Die res reageer op een of ander vorm van visuele stimulering, byvoorbeeld lig en donker, skaduwees, bewegende voorwerpe, ensovoorts (Scholl 1986:23).

Sykes en Ozoji (1992:5) verwys met die term blind of blindheid na

*those children who are "educationally blind" i. e. are totally blind or whose degree of remaining vision is so marginal that it is of little or no use to them in their daily functioning.*

Pauw (1990:374) dui aan dat die blinde kind sy wêreld deur al sy sintuie buiten visie leer ken. Die onderwys van blinde kinders berus dus op die stimulering en optimale benutting van al die oorblywende sintuie.

'n Blinde leerling is dus iemand wat nie genoegsame visie het om siende skrif te leer lees en skryf nie, op braille as lees- en skryfmedium aangewese is (Hanninen 1975:2) en van tassintuiglike materiaal gebruik moet maak (Scholl 1986:27).

### 1.2.3 SWAKSIENDHEID

Omdat dit in hierdie studie oor die onderwys van swaksiende kinders gaan, sal die beskrywing en definiëring van dié kategorie kinders in meer besonderhede gedoen word.

Volgens Jan, Freeman & Scott (1977:326) word swaksiende kinders dikwels verkeerd gediagnoseer, misverstaan, sosiaal uitgesluit en skolasties verwaarloos. Hulle is nóg blind nóg normaalsiende en het dikwels probleme om in die samelewing, wat nie altyd vir hulle ruimte wil skep nie, in te pas. Omdat hulle in 'n mate kan sien en hulle gesiggebrek dikwels nie opsigtelik is nie, aanvaar hulle ouers, dokters en onderwysers baie keer dat hulle alles normaal kan sien. Daarom word hulle optrede en gedrag maklik daaraan toegeskryf dat hulle nie aandag gee nie, nie die nodige intellektuele vermoëns het nie, bloot net hardkoppig is, of swak koördinasie het. Dikwels word te veel druk op hulle toegepas om soos 'n kind met normale visie te presteer (Scholl 1996:67).

Swaksiendheid kan volgens bogenoemde skrywer nie volledig en bevredigend in terme van slegs afstandsgesigsvermoë gedefinieer word nie. Die manifestasie van die verskynsel en die heterogeniteit van kinders met swaksiendheid, soos breedvoerig in hoofstuk 4 (4.3.2) bespreek sal word, is bloot net te omvangryk en kan nie slegs in syfers uitgedruk word nie.

'n Definisie wat dus slegs op die mediese en wetlike beskrywing van afstandsgesigsvermoë konsentreer, soos byvoorbeeld "visual acuity better than 20/200f, but less than 20/70f in the better eye with correction" (Hathaway 1969:17) is onbevredigend (Jan, Freeman & Scott 1977:326). Ervaring het volgens Hanninen (1975:39) getoon dat sommige kinders met swakker visie as 20/200 (6/60m) genoeg kan sien om baat te vind by visuele onderrig wanneer gebruik gemaak word van gespesialiseerde apparaat en metodes. Sommige kinders met beter visie kan soms weer nie deur middel van die visuele media leer nie, weens die besondere oogkondisie wat hulle het.

Hoewel deeglik kennis geneem behoort te word van die mediese beskrywing van 'n swaksiende kind se oogkondisie, gee verskeie outeurs voorkeur aan meer funksionele definisies. So toon Barraga (1986c:10) byvoorbeeld aan dat hoe 'n kind visueel funksioneer baie belangriker is as enige meting van sy gesigskerpte. Volgens haar is die meting van gesigskerpte nie 'n betroubare voorspeller van hoe goed 'n swaksiende persoon in staat is om visie te gebruik nie. Die volgende voorbeelde van funksionele definisies of omskrywings verdien vermelding:

Hanninen (1975:2) definieer 'n swaksiende kind soos volg:

*The partially seeing is defined as the student who must have either enlargement*

*of print or use of optical aids in using print.*

Bogenoemde skrywer (1975:39) haal ook vir Ashcroft (1963:371) aan wat aandui dat

*The partially sighted child is one who can use enlarged ink print or limited amounts of regular print under special conditions as a media of learning.*

Jan, Freeman & Scott (1977:328) haal vir Bishop (1977:7) aan wat die problematiek baie duidelik omskryf as sy verduidelik dat die swaksiende kind is

*a child whose visual condition is such that it interferes with efficient learning, but who is still able to use print as his chief medium of learning.*

Swaksiendheid is nie 'n variant van blindheid nie. Die swaksiende kind behoort tot die wêreld van die siende en daarom ontvang hy sy sensoriese inligting uit die omgewing deur al sy sintuie, waarvan die een, naamlik visie, weliswaar onvolledig funksioneer, maar tog so ver moontlik gebruik word of behoort gebruik te word (Pauw 1990:374).

Verskeie outeurs gebruik die terme lae visie (low vision) min of meer as 'n sinoniem vir swaksiendheid (partially sighted). Sykes en Ozoji (1992:5) asook Barraga (in 'n persoonlike skrywe gedateer 24 Augustus 1994) beskou selfs swaksiendheid as 'n verouderde term. Eersgenoemde outeurs argumenteer dat " 'low vision' gives recognition to their visual potential and is more easily understood as the(se) older term(s)". Hulle verwys na hulle beskrywing van "visual impairment" en beskryf lae visie soos volg:

*The term "low vision" is used to describe those children with moderate, severe or profound visual impairment but who have sufficient residual vision to function primarily in a sighted way.*

Hoewel kennis geneem word van Sykes en Ozoji (1992:5) se standpunt en die gebruik van die term 'lae visie' (low vision) in verskeie bronne, sal die term 'swaksiendheid' deurgaans in hierdie studie gebruik word, omdat dit die term is wat tans nog baie algemeen in Suid-Afrika, selfs in wetgewing, gebruik word.

'n Swaksiende kind is dus 'n siende kind met beperkte visie. Hy is steeds in staat om, met of sonder optiese hulpmiddels of vergrotingsapparaat, deur middel van siende skrif te lees en te skryf en dus deur die visuele media onderrig te ontvang en te leer.

### 1.3 PROBLEEMSTELLING EN MOTIVERING

Die onderwys van gestremdes in die algemeen, daarom ook dié van gesiggestremde (blinde en swaksiende) kinders, is 'n duur onderneming (Jaar van Gestremde Persone 1986:52). Dit is dus van groot belang vir die swaksiende kinders wat intens daardeur geraak word, hulle ouers en die ander belangrike mense in hulle lewe, ook vir die betrokke opleidings-, indiensplatings- en indiensnemingsinstansies, die Suid-Afrikaanse Nasionale Raad vir Blindes, werkgewers en ook die belastingbetaler, dat die onderwys wat aan swaksiende kinders in die Republiek van Suid-Afrika gebied word, so relevant en koste-effektief moontlik sal wees.

Werkgewers word op sosiaal-morele gronde onder druk geplaas om gesiggestremde persone in diens te neem. Daar bestaan

egter geregverdigde sowel as ongeregverdigde vooroordele by werkgewers, wat oorbrug sal moet word (Jaar van Gestremde Persone 1987:6,17).

Sommige van die werklike of gewaande probleme lê nie op die terrein van onderwysowerhede en skole vir gesiggestremdes nie. Ander lê egter wel daar. So is dit byvoorbeeld die skool se taak om saam met die ouers van die kinders die kinders van kleins af te leer om gesonde werkgewoontes aan te kweek. Die opleiding van die gestremde persoon behoort dus nie net opdragte oor hoe om 'n taak uit te voer, in te sluit nie, maar behoort gerig te wees op toenemende produktiwiteit en verhoogde stamina en konsentrasie (RGN 1989:96).

Die 'HSRC/NTB enquiry: Training and placement of the disabled person' (1989:42) verwys na Hutchinson (1982:6) wat beweer dat die ontwikkeling van die gestremde persoon se werkpotensiaal in 'n groot mate afhang van die opvoedingsprogramme wat tot sy beskikking gestel word. Verder verwys die verslag na Steyn (1986:23) wat hierdie standpunt onderskryf as hy beweer dat die voorbereiding vir suksesvolle indiensplasing en effektiewe dienslewering een van die hoofdoelwitte vir die onderwys van gestremdes behoort te wees.

As vertrekpunt kan aangedui word dat skole wat onderwys aan (gesig)gestremde leerlinge voorsien, 'n uiters belangrike rol het om te speel. Dit is naamlik om gestremde kinders te lei en voor te berei, sodat hulle in terme van hulle potensiaal en met inagneming van hulle beperkings, optimale onafhanklikheid kan bereik ten einde hulle plekke in die beroepslewe vol te staan. Die volgende stelling word onderskryf:

*In this sense the school remains one of the most powerful institutions on the*

*disabled child's way to the occupational world (HSRC/NTB 1989:42).*

Tot nou toe is veral klem gelê op die skool se rol in die weerbaarmaking van die (gesig)gestremde kind en sy voorbereiding vir volwassenheid en vir die beroepslewe. Dit geld dus ook vir die swaksiende kind. Ewe belangrike aspekte is die swaksiende kind se ontsluiting vir sy gesins-, kerklike en sosiale lewe. Ook op dié terreine is die kurrikulum en onderrigprogram waaraan hy blootgestel word, van deurslaggewende waarde en belang.

Die vraag ontstaan dus: aan die hand van watter kurrikulum behoort swaksiende kinders in Suid-Afrikaanse skole onderrig te word, sodat hulle gereed sal wees, of beter toegerus sal wees, om na skoolverlating hulle plekke in die gemeenskaps- en beroepslewe in te neem en vol te staan?

Die probleem raak die wese van die opvoedende onderwys wat aan swaksiende kinders voorsien moet word. Dit vra na die aard van die kurrikulum en die didaktiese en ortodidaktiese program wat gevolg behoort te word, sodat swaksiende kinders volledig ontsluit kan word en die volwasse lewe, binne die beperkings wat hulle gestremdheid op hulle lê, toegerus kan betree.

Omdat dit in hierdie studie oor die kurrikulum vir die onderrig van swaksiende kinders gaan, kan die probleem soos volg geformuleer word:

Hoe behoort die kurrikulum vir die onderrig van swaksiende kinders, vanuit 'n Christelik-wysgerige perspektief, daaruit te sien sodat hulle na skoolverlating gereed is om, ten spyte van hulle gestremdheid, hulle plekke volwaardig in die gemeenskaps- en beroepslewe vol te staan?



#### 1.4 DOELSTELLINGS MET DIE ONDERSOEK

Die breë algemene doelstelling met hierdie ondersoek is om aan die hand van Zais (1976:97) se kurrikulummodel, soos aangepas deur Dreckmeyr (1991:4) en teen die agtergrond van 'n aantal situasie-analises, veral vanuit die gemeenskaps-perspektief en die swaksiende kindperspektief, 'n kurrikulum vir die voorsiening van effektiewe en relevante onderwys aan swaksiende kinders in Suid-Afrika te ontwerp.

Ten einde die algemene doelstellings te bereik, word die volgende besondere doelstellings nagestreef:

- # Om 'n kurrikulumteoretiese begronding, aan die hand waarvan die voorgestelde kurrikulum ontwikkel kan word, te doen.
- # Om 'n situasie-analise vanuit die gemeenskaps-perspektief te doen. Die doel is om te bepaal wat die historiese verloop, die huidige situasie, die geprojekteerde toekomstige voorsieningsbehoeftes en die verwagtings van bepaalde gemeenskapsinstansies ten opsigte van die onderwys van swaksiende kinders in die Republiek van Suid-Afrika is.
- # Om 'n situasie-analise vanuit die kindperspektief te doen ten einde te bepaal wat die onderrig-, opvoedings- en beroepsbehoeftes van swaksiende kinders is.
- # Om vanuit 'n leerteoretiese perspektief te bepaal wat die aard en funksie van visie in die leerproses is en watter invloed en effek die verskillende vorme van swaksiendheid op die leergebeure en veral konsepvorming van swaksiende kinders het.

- # Om doelstellings vanuit makro-onderwysbeplanningsperspektief te formuleer vir die voorsiening van effektiewe en relevante onderwys aan swaksiende kinders in Suid-Afrika.
- # Om inhoudseleksie te doen met die oog op die samestelling van die voorgestelde kurrikulum.
- # Om onderrig-leerstrategieë te bepaal ten einde te verseker dat die inhoudelike van die kurrikulum so aangebied word dat die doelstellings wat geformuleer is, bereik kan word.
- # Om evalueringstegnieke te bepaal, aan die hand waarvan die model en die onderrigstrategieë geëvalueer kan word.

#### 1.5 TERREINAFBAKENING

Die volgende afbakening van die terrein van ondersoek geld:

- \* Uit die globale onderwystoneel in die Republiek van Suid-Afrika, sal slegs op die terrein van "kinders met spesiale onderwysbehoeftes" gekonsentreer word.
- \* Uit die omvattende en veelfasettige terrein van "kinders met spesiale onderwysbehoeftes" sal slegs op die onderwys van gesiggestremde kinders gefokus word.
- \* Uit dié besondere perspektief sal die studie op die onderwys van swaksiende kinders met normale intellektuele vermoëns gerig word. (Die onderwysbehoeftes van meervoudiggestremde swaksiende kinders as teikengroep val dus buite die fokus van hierdie studie.)

- \* Uit die volle omvang van die voorsiening van opvoedende onderwys aan swaksiende kinders sal slegs op die kurrikuleringsaspek, vanuit makrobeplanningsperspektief gefokus word.
- \* Voorts sal die studie vanuit 'n Christelik-wysgerige wetenskapsperspektief benader word.

## 1.6 NAVORSINGSMETODES

Die studie sal uit die volgende hoofmomente bestaan:

### # Literatuurstudie

'n Literatuurstudie sal met die oog op die volgende gedoen word:

- \* kurrikulumteorie en -praktyk;
- \* die onderwys van die swaksiende kind ten opsigte van
  - die historiese verloop, huidige situasie en toekomstige onderwysvoorsiening;
  - opvoedings-, onderrig- en beroepsbehoefte;
  - die aard en funksie van visie in die leerproses en die gevolglike effek van die verskillende kategorieë van swaksiendheid op die leergebeure en konsepvorming;
  - onderrigstrategieë en evalueringstegnieke.

### # Empiriese navorsing

Die empiriese gedeelte van hierdie studie behels die volgende:

- \* meningsopnames deur middel van twee vraelyste by

- instansies wat aan swaksiende persone 'n diens lewer ten opsigte van opleiding, indiensplasing en indiensneming;
- leerlinge in senior sekondêre klasse by skole vir gesiggestremdes, asook volwasse swaksiende persone.

\* verwerking van die resultate van bogenoemde meningsopnames.

# Die beskrywing van die kurrikulum wat vir swaksiende kinders ontwerp word.

### 1.7 STRUKTUUR VAN DIE PROEFSKRIF

Daar word beplan om hierdie studie aan die hand van die volgende struktuur te doen:

# Na hierdie inleidende hoofstuk sal die kurrikulumteoretiese begronding in Hoofstuk 2 aandag kry. Daar sal onder andere aangedui word van watter kurrikulummodel gebruik gemaak word en vanuit watter wetenskapsperspektief gewerk word by die ontwerp van die beoogde kurrikulum vir swaksiende kinders.

# Daarna sal in twee opeenvolgende hoofstukke (Hoofstukke 2 en 3) aandag gegee word aan situasie-analises vanuit die volgende perspektiewe:

\* In Hoofstuk 3 vanuit die gemeenskapsperspektief: Daar sal eerstens 'n beskrywing van die historiese ontwikkeling, die huidige situasie en die geprojekteerde voorsieningsbehoeftes van die onderwys van swaksiendes gegee word. Voorts sal die verwagtings wat opleidings-, indiensplasing- en indiensnemingsinstansies van die onderwys van

swaksiende kinders koester, uit die literatuur en deur middel van 'n vraelys geïdentifiseer word.

- \* In Hoofstuk 4 vanuit die kindperspektief: Hier sal ter inleiding begin word met 'n beskrywing van normale visie as norm waarteen swaksiendheid beoordeel word, verder sal swaksiendheid en die effek daarvan op die ontsluiting van die swaksiende kind en die onderrig- en leergebeure aan die orde gestel word. Die onderrig- en leerbehoeftes van swaksiende kinders sal eerstens deur middel van 'n literatuurstudie en tweedens deur middel van 'n meningsopname by swaksiende senior sekondêre leerlinge (van al die skole vir gesiggestremde kinders wat oor 'n sekondêre afdeling beskik) en volwasse swaksiende persone geïdentifiseer word.

- # Teen hierdie agtergrond sal die ontwerp van die beoogde kurrikulummodel in Hoofstuk 5 beskryf word. In dié hoofstuk sal doelstellings geformuleer, inhoudseleksie gedoen, onderrigstrategieë bepaal en evalueringstrategieë beskryf word.

## HOOFSTUK 2

### KURRIKULUMTEORETIESE GRONDSLAG

#### 2.1 INLEIDING

#### 2.2 BEGRIPSVERHELDERING

##### 2.2.1 ETIMOLOGIESE VERKLARING: KURRIKULUM

##### 2.2.2 DEFINIËRING: KURRIKULUM

##### 2.2.3 KURRIKULERING

##### 2.2.4 KURRIKULUMMODELLE

##### 2.2.5 KURRIKULERING OP MAKRO-, MESO- EN MIKROVLAK

###### 2.2.5.1 Makrovlak

###### 2.2.5.2 Mesovlak

###### 2.2.5.3 Mikrovlak

#### 2.3. KURRIKULUMMODEL AANGEPAS VAN ZAIS

##### 2.3.1 OORSIG OOR DIE MODEL

##### 2.3.2 KURRIKULUMGRONDSLAE

###### 2.3.2.1 Religieuse grondmotief

###### (a) Inleiding

###### (b) Identifisering van religieuse grondmotiewe

###### (c) Christelike grondmotief

###### 2.3.2.2 Lewens- en wêreldbeskouing - voor-teoreties

###### (a) Inleiding

###### (b) Kenmerke van lewens- en wêreldbeskouings

###### (c) Funksies van lewens- en wêreldbeskouings

###### (d) Christelike lewens- en wêreldbeskouing

###### 2.3.2.3 Filosofiese vooronderstellings - teoreties

###### (a) Inleiding

###### (b) Bybels-Christelike vooronderstellings

###### (c) Kenmerke van die didaktiese denkhandeling

###### (d) Ortopedagogiese- en ortodidaktiese beginsels en praktyk

###### 2.3.2.4 Kennisleer

###### (a) Inleiding

###### (b) Die aard van kennis: Bybelse perspektief

###### (c) Implikasies vir die kurrikulum

###### 2.3.2.5 Werklikheidsbeskouing

- (a) Inleiding
- (b) Bybels-Christelike perspektief op die werklikheid
- (c) Dimensies van die werklikheid
- (c) Implikasies vir die kurrikulum

#### 2.3.2.6 Mensbeskouing

- (a) Inleiding
- (b) Bybels-Christelike mensbeeld
- (c) 'n Skrifmatige beeld van die mens
- (d) 'n Skrifmatige beeld van die kind
- (e) 'n Skrifmatige beeld van die gestremde (swaksiende) kind
- (f) Implikasies vir die kurrikulum

#### 2.3.2.7 Onderrig-leerbeskouing

- (a) Inleiding
- (b) Onderrig
- (c) Leer
- (d) Implikasies vir die kurrikulum

### 2.3.3 KURRIKULUMKOMPONENTE

#### 2.3.3.1 Doelstellings en doelwitte

- (a) Inleiding
- (b) Onderskeiding: doelstellings en doelwitte
- (c) Raamwerk vir formulering van doelstellings en doelwitte
- (d) Formulering van doelstellings
- (e) Formulering van doelwitte

#### 2.3.3.2 Inhoud

- (a) Inleiding
- (b) Selektoring en ordening van kurrikuluminhoud
- (c) Riglyne vir inhoudseleksie vanuit Bybels-Christelike perspektief

#### 2.3.3.3 Onderrig-leerstrategieë

- (a) Inleiding
- (b) Bepaling van Onderrig-leerstrategieë
- (c) Kriteria vir die bepaling van onderrig-leerstrategieë

#### 2.3.3.4 Evaluering

(a) Inleiding

(b) Evalueringsbeginsels

#### 4. SAMEVATTING



## HOOFSTUK 2

### KURRIKULUMTEORETIESE GRONDSLAG

#### 2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk sal aandag aan die fundering van die voorgestelde kurrikulum vir swaksiende kinders in Suid-Afrika gegee word.

Die belangrike plek wat die kurrikulum in 'n onderwysvoorsieningstelsel het en behoort te hê, kan nie oorbeklemtoon word nie. Dit is die kurrikulum wat bepaal wat, wanneer, waar en wie onderrig moet word, oor watter kwalifikasies en bekwaamhede die personeel wat die taak moet verrig, behoort te beskik, watter moontlikhede daar geskep moet word en aan watter eise die skoolrooster behoort te beantwoord (Departement van Onderwys en Kultuur Administrasie: Volksraad 1988:3).

Omdat, volgens verskeie outeurs, die kurrikulum sentraal in 'n onderwysvoorsieningstelsel is, is dit noodsaaklik dat kurrikulumontwerp en -ontwikkeling op doeltreffende en wetenskaplik-verantwoordbare wyse gedoen word (Niebuhr 1987:14; Departement van Onderwys en Kultuur Administrasie: Volksraad 1988:3; Garbers 1992:48).

Voordat met die ontwerp van 'n kurrikulum vir swaksiende kinders begin kan word, moet die volgende belangrike aangeleenthede rakende die kurrikulum eers aan die orde gestel word:

#### 2.2 BEGRIPSVERHELDERING

Die begrip kurrikulum is omvattend en het veral in die twintigste eeu baie betekenisveranderings ondergaan.

Hierdie verandering is sodanig dat dit noukeurige begripsomskrywing baie moeilik maak (Dreckmeyr 1989:76).

In 'n poging om tog 'n greep op die begrip te kry voordat 'n definisie voorgestel word, sal eers aandag aan die etimologiese verklaring van die woord gegee word.

### 2.2.1 ETIMOLOGIESE VERKLARING: KURRIKULUM

Jansen (1984:71) verwys na Funk en Wagnalls (1964:137), Chambers (1939:108) en Websters (1934:648) en dui aan dat die woord "curriculum" 'n Latynse afkoms het wat onder andere na "wedren" of "resiesbaan" verwys. In onderrig-leerverband sou dit dui op die weg wat die leerder moes volg om by 'n mikpunt of 'n einddoel uit te kom, na analogie van die wedren/resiesbaan wat voltooi moes word. In die lig daarvan beweer Jansen (1984:72) dat die kurrikulum gesien is as "die baan/wedren wat 'n leerder moet voltooi".

Söhnge (1977:38) verwys na Dolch (1971:318) en verduidelik dat die woord kurrikulum in die laat-Latyn en Middeleeuse Latyn die betekenis van "verloop", "tydperk" of "aljaars" het. Dit het die begrip geword vir die keuse en ordening van die onderrig- of leerstof, in die betekenis van herhaling of jaarlikse herhaling.

Die woord "kurrikulum" verwys dus, etimologies gesproke, na dit wat vir 'n leerder beplan word om binne 'n bepaalde tydsverloop te bemeester.

### 2.2.2 DEFINIËRING: KURRIKULUM

Verskeie didaktici het oor die jare die verskillende benaderings en omskrywings van die begrip "kurrikulum" sorgvuldig bestudeer om tot hul eie definisies of omskrywings te kom (Dreckmeyr 1989:76). Daarom toon 'n oorsig van die literatuur oor kurrikulum dat bykans alle

outeurs wat oor die onderwerp skryf, met 'n eie definisie van kurrikulum vorendag kom (Jansen 1984:65). Söhnge (1977:38,39) merk ook in dié verband op dat Novak in 1960 nie minder nie as 98 en Reisse in 1972 'n totaal van 27 verskillende definisies saamgestel en aangedui het. Baie werk is dus reeds in dié verband gedoen.

Vir die doel van hierdie studie sal nie gepoog word om 'n oorsig oor die verskillende definisies, wat die veelfasasetigheid van die begrip "kurrikulum" omskryf, te probeer gee nie. Daar sal volstaan word met die opmerking van Dreckmeyr (1989:77) dat die woord "kurrikulum" 'n omvattende begrip is en nie tot enkele aspekte van die didaktiese situasie beperk kan word nie. Die volgende kurrikulumkomponente kan egter, volgens hom, onderskei word en behoort in 'n werkbare definisie opgeneem te word:

- doelstellings
- leerinhoude
- leerervaringe
- onderrigstrategieë
- evaluering

Bogenoemde komponente is in Niebuhr (1986:99) se definisie opgeneem en daarom word daar vir die doel van hierdie studie met die volgende definisie volstaan:

*'n Kurrikulum is 'n wetenskaplik-gefundeerde, geskrewe program vir onderrigleer waarin die doelstellings en dienooreenkomstig geselekteerde en geordende inhoude en didaktiese riglyne vir die skep van leergeleenthede en vir evaluering opgeneem is.*

Wanneer 'n kurrikulum daargestel moet word, moet daar dus wetenskaplik besin en beplan word oor die onderrigleergebeure. Dit word gedoen deur die proses van kurrikulering, wat soos volg omskryf kan word:

### 2.2.3 KURRIKULERING

Jansen (1984:114) stel dit kortliks as

*die handelingte waardeur die kurrikulum tot stand kom.*

Hy verwys na "handelinge" in die breë betekenis van sien-, hoor- en dinkhandelinge en voeg by dat die handelinge waardeur 'n kurrikulum tot stand kom, in 'n groot mate in die denke geleë is. Dreckmeyr (1991:3) dui aan dat kurrikulering breedweg omskrywe kan word as

*die proses waardeur 'n kurrikulum ontwikkel word met die oog op die bereiking van gestelde doelstellings, aan die hand van 'n bepaalde wetenskaplike kurrikulummodel.*

As kurrikulering aan die hand van 'n kurrikulummodel geskied, moet kortliks aangedui word wat met dié begrip bedoel word.

### 2.2.4 KURRIKULUMMODELLE

Dit is dikwels vir veral die geesteswetenskappe nodig om van modelle gebruik te maak ten einde die relatief abstrakte studiegebied redelik konkreet voor te stel. Modelle voorsien die breë verwysingsraamwerk waarbinne daar gewerk kan word en stel 'n bepaalde studiegebied voor. Sulke modelle moet daarvoor voorsiening maak dat die wetenskaplike

nie hoef te verabsoluteer en dus te herlei nie (Smith 1988:40,45).

Zais (1976:91-93) beskryf modelle as ... *"miniature representations that summarize data and/or phenomena and thus act as an aid to comprehension."* Verder beweer hy dat die term "model" soms verkeerdelik as 'n sinoniem vir "teorie" gebruik word. Die funksie van kurrikulumteorie is om kurrikulumverskynsels te beskryf, te voorspel en te verduidelik. Die funksie van modelle is om teoriebou te vergemaklik en verskynsels te help interpreteer en om kurrikulumkomponente, hulle onderlinge verhoudings en die proses van ontwikkeling en implementering, visueel voor te stel.

'n Model is gewoonlik 'n skematiese uiteensetting wat die gedeelte van die werklikheid wat ter sprake is, op 'n eenvoudige wyse voorstel. Daardeur word die verskillende hoofelemente uitgelig en met mekaar in verband gebring. 'n Kurrikulummodel stel dus die hoofelemente en beginsels, asook die onderlinge verband tussen hulle, voor (Dreckmeyr 1989:79).

Zais (1976:98) onderskei tussen twee kategorieë van kurrikulum-modelle:

- \* dié wat handel oor die aard van die kurrikulum en die kragte waardeur die inhoud en struktuur daarvan bepaal word;
- \* dié waarin op die proses van kurrikulumontwikkeling of kurrikulering gekonsentreer word.

Die voorgestelde kurrikulum vir swaksiende kinders, waaraan in hierdie studie aandag gegee word, sal aan die hand van 'n model uit die eersgenoemde kategorie van modelle, ontwerp word.

Die vraag ontstaan nou: op watter vlak van die onderwysvoorsieningstelsel word met kurrikulummodelle gewerk? Daaraan sal vervolgens kortliks aandag gegee word.

#### 2.2.5 KURRIKULERING OP MAKRO-, MESO- EN MIKROVLAK

Kurrikulering kan op verskillende vlakke van die onderwysvoorsieningstelsel gedoen word (Departement van Onderwys en Kultuur Administrasie: Volksraad 1988:7,8; Dreckmeyr 1989:78). Elk van die vlakke kan kortliks soos volg beskryf word:

##### 2.2.5.1 Makrovlak

Op dié vlak behels kurrikulering beplanning en besluitneming op 'n landswye of nasionale basis. Die partye wat hier betrokke is, is eerstens die regering van die dag, wat wetgewing en beleidsformulering hanteer. Verder sluit dit ook al die instansies in wat binne die grense wat deur wetgewing en beleid daargestel is, deel uitmaak van die strukture wat landswyd funksioneer.

##### 2.2.5.2 Mesovlak

Op mesovlak behels kurrikulering die beplanning wat deur die verskillende onderwysdepartemente, die onderwysburo's, sillabus vak- en studiekomitees en belangegroepe van onderwysverenigings gedoen word. Dit sluit die liggame wat jurisdiksie het oor 'n groep skole sowel as die skole self in.

Afhangende van die outonomie wat deur die besluitneming op makrovlak aan die liggame toegeken word, kan hulle betrokkenheid by kurrikulumontwikkeling wissel van blote beheeruitoefening oor die implementering van die kurrikulum tot die ontwikkeling van eie kurrikulums.

### 2.2.5.3 Mikrovlak

Kurrikulering op mikrovlak verwys na die persoon of persone aan wie die taak opgedra is om 'n bepaalde kurrikulum te implementeer. Dit behels dus die onderwyser se beplanning, lesvoorbereiding en lesaanbieding.

Uit bogenoemde kan afgelei word dat 'n bepaalde soort kurrikulum nie aan 'n bepaalde vlak van onderwysvoorsiening behoort gekoppel te word nie. Dit is 'n proses wat op nasionale, streeks-, gebieds-, kring-, skool- en klaskamervlak plaasvind en waarby beleidmakers, kurrikulumkundiges, navorsers, superintendente van onderwys/onderwyskundiges, skoolhoofde en onderwysers betrokke is.

By die ontwerp van die voorgestelde kurrikulum vir swaksiende kinders sal hoofsaaklik op die makrovlak gekonsentreer word. Die kurrikulummodel aan die hand waarvan die kurrikulum ontwerp sal word, sal vervolgens aandag kry.

## 2.3 KURRIKULUMMODEL AANGEPAS VAN ZAIS

### 2.3.1 OORSIG OOR DIE MODEL

Soos reeds aangedui (2.2.4) onderskei Zais (1976:98) tussen twee kategorieë van modelle, naamlik dié wat oor die aard van die kurrikulum handel en die waarin die proses van kurrikulumontwikkeling aangedui word.

Die model wat Zais (1976:93-98) voorstel val in eersgenoemde kategorie, naamlik dié wat oor die aard van die kurrikulum handel. Hy verwys daarna as

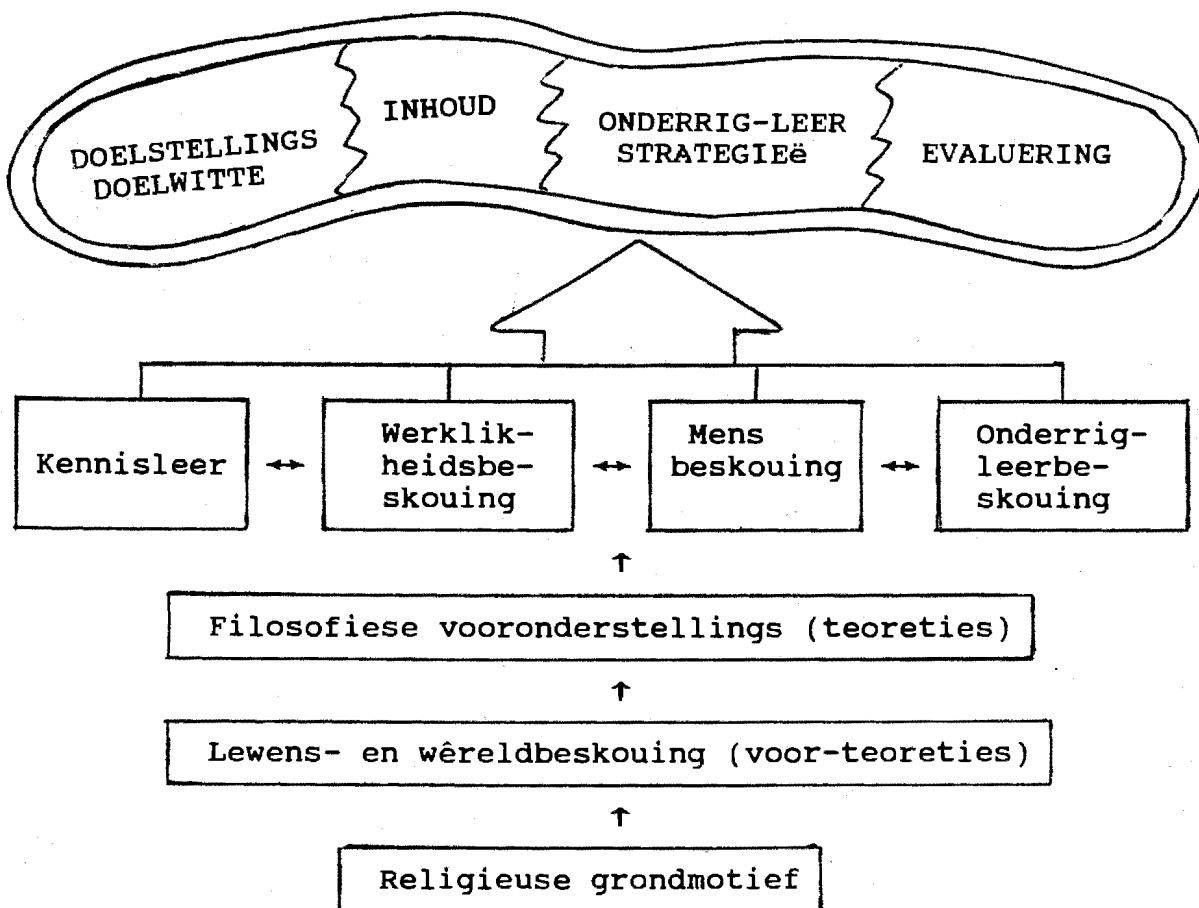
of the curriculum and the principal forces that affect its substance and design.

Hy sê verder dat die model nie gerig is op die prosesse van kurrikulumkonstruksie, -ontwikkeling, of -implementering nie. Dit wil die belangrikste veranderlikes en hulle onderlinge samehang en verband met die kurrikulum grafies voorstel.

Die model is deur Dreckmeyr (1991:4-21) aangepas en gee uitdrukking aan die essensie van die Christelik-wysgerige perspektief op die opvoedende-onderriggebeure. Die aangepaste model sal vervolgens grafies en skematies voorgestel en bespreek word.

DIAGRAM 2.1

K  
O  
M  
P  
O  
N  
E  
N  
T  
E





Die kurrikulummodel, skematies voorgestel in Diagram 2.1, onderskei tussen twee elemente van die kurrikulum, naamlik

- \* kurrikulumkomponente en
- \* kurrikulumgrondslae.

Die kurrikulumkomponente is onderling verweef en behels die volgende:

- doelstellings en doelwitte;
- inhoud;
- onderrig-leerstrategieë;
- evaluering.

Hierdie vier komponente vorm, as 'n geïntegreerde geheel, die kurrikulum.

Die kurrikulumgrondslae, daarenteen, vertoon 'n onderlinge samehang, maar vorm nie 'n geïntegreerde geheel soos die kurrikulumkomponente nie. Die volgende grondslae word geïdentifiseer:

- epistomologie of kennisleer
- werklikheidsbeskouing
- mensbeskouing
- onderrig-leerbeskouing

Hierdie vier kurrikulumgrondslae berus weer op die verskillende filosofiese vooronderstellings, wat 'n teoretiese weergawe is van die voor-teoretiese lewens- en wêreldbeskouing, wat op sy beurt weer in 'n religieuse wortel of grondmotief gegrond is.

Verwysende na Diagram 2.1, behels die model deur Dreckmeyr (1991:4-21) aangepas van Zais (1976:96-98) die volgende:

- # Die kurrikulum word voorgestel as 'n ietwat vormlose eenheid, afgegrens met 'n dubbellyn. Dit dui daarop dat die kurrikulum 'n geïntegreerde eenheid is, al is die grense daarvan redelik vaag omskryf.
- # Binne die dubbellyn word die vier komponente wat saam die kurrikulum vorm (doelstellings en doelwitte; inhoud; onderrig-leerstrategieë; evaluering), deur inkerwende lyne van mekaar geskei. Dié wyse van skeiding wil die verwantskap van elke komponent met al die ander beklemtoon en aandui dat dit soos 'n legkaart is, waarvan al die dele presies in mekaar moet pas om 'n samehangende geheel te vorm.
- # Die groot pyl dui die invloed van die vier grondslae (kennisleer; werklikheidsbeskouing; mensbeskouing; onderrig-leerbeskouing) op die kurrikulum aan.
- # Die grondslae wat die struktuur en inhoud van die komponente bepaal, vorm nie 'n geïntegreerde geheel soos die kurrikulumkomponente nie, maar daar is 'n onderlinge samehang, soos wat die kleiner pyltjies, wat na weerskante wys, aandui.
- # Onderliggend aan hierdie grondslae is die verskillende filosofiese vooronderstellings wat 'n teoretiese weergawe is van die voor-teoretiese lewens- en wêreldbeskouing, waarmee dit in sy religieuse wortel en grondmotief verbind is.

Dié model is uiteraars waardevol, want dit handel oor die mees kritiese aspekte van die kurrikulumterrein, naamlik die aard van die kurrikulum en die kragte wat die inhoud en organisasie daarvan bepaal. Dit sal die basis vorm vir die ontwerp van 'n kurrikulum vir swaksiende kinders in Suid-Afrika, waaraan in hierdie studie aandag gegee word.

Die aard en implikasie van elk van die verskillende kurrikulumgrondslae en -komponente sal vervolgens bespreek word.

### 2.3.2 KURRIKULUMGRONDSLAE

Voordat die verskillende kurrikulumgrondslae bespreek word, sal aandag eers aan die onderliggende religieuse grondmotief, voor-teoretiese lewens- en wêreldbeskouing en die filosofiese vooronderstellings gegee word.

#### 2.3.2.1 Religieuse grondmotief

##### (a) Inleiding

Daar bestaan volgens Van der Westhuizen (1986:12-13) in die moderne wetenskapsteorie nie meer twyfel dat die wetenskap altyd op die een of ander wyse binne 'n bepaalde wetenskaplike paradigma beoefen word nie. Die wetenskap kan nooit neutraal wees nie en is altyd op bepaalde vooronderstellings gegrond.

Spier (1972:16-17) se standpunt stem daarmee ooreen as hy aandui dat suiwer of soewereine rede of denke, wetenskap dus, nie bestaan nie. Volgens hom lê agter die denke van die mens, ook sy wetenskaplike denke, die stuwende en rigtingbepalende krag van sy hartsoortuiging. Die hele lewe van die mens is religieus bepaald. Dit sluit ook sy denke, wat slegs een van die vele menslike funksies is, in. In en agter hierdie funksies leef die "ek" van die mens, sy self-wees, of in Bybelse terme, sy hart, wat die bron van sy totale mens-wees is. Dit raak volgens Van Brummelen (1990:174) ook die kurrikulum, want

*Scripture's view of knowledge makes it clear that knowledge and hence the*

*curriculum cannot be neutral. Value-free education does not exist ...*

In die religieuse sin van die woord is die hart van die mens die botydlike religieuse konsentrasiepunt van die mens se bestaan. In die Reformatoriese denke slaan die Woord van God as't ware teen die hart van die mens vas; daar maak dit 'n appèl op die mens om dié Woord te gehoorsaam en te antwoord; daar val die diepste lewensbeslissings. Dit is die sentrum waarin sy ganse bestaan saamgebundel word en van waar alle lewensuitinge voortkom (Smith 1988:65). "*The heart is our command-centre ...*" (Ortiz 1982:39).

Die hart van die mens kan, volgens Schoeman (1980:6) as die wortel van sy bestaan beskou word. Omdat die mens vanuit sy hart dink, is sy naïewe of wetenskaplike denke nooit neutraal nie. Dit word deur die religie, wat in wese die verhouding tussen die mens en sy ware of gewaande Oorsprong is, bepaal en gerig (Smith 1988:94).

Die vooronderstellings is dus regulatiewe ideë wat die wetenskaplike, dus ook die opvoedkundige, lei om sake op 'n spesifieke wyse in te sien en te interpreteer. Dit lei die opvoedkundige onder andere tot die vorming van 'n bepaalde opvoedingsteorie (Van Schalkwyk 1988:15).

Skrywers soos Stone (1884:105), Fowler (1990:55), Smith (1988:94,95) en Van Schalkwyk (1988:448) noem dié ideë of vooronderstellings grondmotiewe en stel dit dat 'n grondmotief nie die persoonlike geloof van 'n enkeling is nie, maar in wese 'n gemeenskapsmotief is, wat weliswaar ook op die enkeling en deur die enkeling invloed uitoefen. Dit het 'n gemeenskapskarakter wat beslag lê op 'n bepaalde gemeenskap. Heiberg (1971:96) beweer verder dat die grondmotief mense uit dieselfde en dikwels ook verskillende tye saamsnoer en motiveer.

Die religieuse grondmotief is dus die diepste dryfkrag in die mens se lewe en hang saam met sy soeke na sy Oorsprong, lewensin en lewensdefinisie. Dit is voortstuwend werksaam in die diepste grondliggende lae van menswees (Smith 1988:95). Dit lê beslag op die hele onverdeelbare mens as totaliteit (Schoeman 1979:11).

Volgens Schoeman (1980:6) word die mens se analitiese denke deur sy grondmotief, wat spesifiek en partikulier is ten opsigte van homself en die gemeenskap waarin hy lewe, beheer. So word die mens se wysgerige denke, dus ook sy vakwetenskaplike (in hierdie geval die didaktiese) denke deur grondmotiewe gedryf (Dreckmeyr 1989:24).

Grondmotiewe of religieuse grondmotiewe dui volgens Heiberg (1971:95-96) en Smith (1988:94) nie op die mens se godsdienspraktyk nie, maar op die basiese verhoudinge waarin hy staan. Schoeman (1980:6-7) onderskei ook tussen religie (religion) en godsdiens of aanbidding (worship) en dui aan dat godsdiens die diens aan God of 'n god is en direk verband hou met die geloofsaspek of -modaliteit van die mens. Elke persoon, ook die ateïs, beskik sonder uitsondering oor 'n pistiese of geloofsmodaliteit. Elke persoon is egter nie betrokke by godsdiensbeoefening of aanbidding nie. Religie is dus nie gekoppel aan enige besondere modaliteit van die menslike bestaan nie, maar staan in verhouding tot die selfheid van die mens en as sulks omvat dit al (vyftien) werklikheidsmodaliteite van die menslike bestaan en tree rigtingbepalend teenoor elkeen van die modaliteite op en gee óf ware óf valse rigting daaraan (Spier 1972:33-43). Die vyftien modaliteite van die werklikheid sal kortliks in paragraaf 2.3.2.5(c) bespreek word.

'n Religieuse grondmotief is dus volgens bogenoemde outeurs 'n verborge en dikwels onbewuste maar sentrale dryfkrag wat

die historiese gang en ontwikkeling van kulture in vaste bane stuur.

Na dié inleidende opmerkings sal 'n aantal grondmotiewe vervolgens onderskei word.

#### (b) Identifisering van religieuse grondmotiewe

Hoewel daar seker baie meer religieuse grondmotiewe, wat wêreldwyd wetenskaplike denke beïnvloed, geïdentifiseer kan word, onderskei Dooyeweerd (1963:15) volgens Dreckmeyr (1989:25) en Schoeman (1980:8) die volgende vier wat die historiese gang van die Westerse kultuur en denke beheersend bepaal het:

- # die Griekse grondmotief van vorm en materie;
- # die Christelike grondmotief van skepping, sondeval en herskepping deur Christus Jesus in gemeenskap met die Heilige Gees;
- # die skolastiese grondmotief van natuur en genade wat bogenoemde twee tot 'n religieuse sintese wou bring;
- # die moderne humanistiese grondmotief van natuur en vryheid wat al drie bogenoemde grondmotiewe wou versoen op grond van die waardigheid van die menslike persoonlikheid.

Omdat in hierdie studie uitgegaan word van die Christelik-wysgerige perspektief of wetenskapsbeskouing, sal vervolgens slegs aan die Christelike grondmotief aandag gegee word.

#### (c) Christelike grondmotief

Die Christen-opvoedkundige beskik nie slegs oor die vooronderstellings van die Skrif (die Bybel) nie, maar hy word deur sodanige vooronderstellings genoodsaak om in die lig van die Skrif sy navorsing te onderneem. Dit is sy

grondmotief wat alle handeling en optredes ten diepste bepaal en beïnvloed (Van der Westhuizen, 1986:14). Dit beteken volgens Smith (1988:46) dat God as Skepper, Onderhouer en Voleinder van alles, ook in die navorsing en wetenskapsbeoefening erken en geëer word. 'n Suiwer blik op die werklikheid kan eers verkry word as dit in sy Godgerigtheid gesien word. Die volle werklikheid sal dus steeds in sy verhouding tot God gesien moet word.

Vanuit hierdie perspektief is dit so dat die mens (elke mens) aan sy Skepper verbonde is en in 'n fundamentele verhouding tot Hom staan - óf in gehoorsaamheid, óf in afvalligheid. Gevolglik is hy op en tot sy Skepper, of wie hy ookal in Sy plek stel, gerig. Geen mens kan hom ooit van hierdie fundamentele en primêre gerigtheid van sy "hart" op God of 'n vermeende god, bevry nie. Dit is deel van die wyse waarop die mens dinge doen - ook as hy met wetenskapbeoefening besig is (Van Schalkwyk 1988:249; Smith 1988:49,94).

Die Christen-wetenskaplike, dus ook -opvoedkundige, bring gewoonlik die grondmotief van God se triomfantelike liefde so onder woorde:

*skepping, sondeval en herskepping (of verlossing) deur Jesus Christus, in gemeenskap met die Heilige Gees (Smith 1988:96).*

Die mens wat vanuit hierdie grondmotief leef en werk, erken dat hyself as mens geskep is en in 'n geskape wêreld leef; dat sy wêreld in sonde geval het en daardeur van die ware Oorsprong losgesny is, maar dat God se oorwinnende liefde in Jesus Christus hom én sy wêreld weer terugbind aan die Ware Lewensbron, sodat hy opnuut in gehoorsaamheid aan sy

skeppingsdoel kan beantwoord (Smith 1988:96; Dreckmeyr 1991:4-5; Schoeman 1988:15-16; Strauss 1969:6-7).

Die Christelike grondmotief van skepping, sondeval en herskepping of verlossing in Christus Jesus verdien vervolgens verdere toeligting.

## # Skepping

Volgens Dreckmeyr (1989:36) dui die term 'skepping' daarop dat dié God wat Homself in en deur die Bybel openbaar, die ganse of totale sigbare werklikheid geskape het. Hy het dit deur sy Woord en sy wysheid gedoen (Walsh 1984:44). Hy het die geskape werklikheid deur sy wette aan sy wil onderworpe gemaak, dit georden en gestruktureer. Alles wat in die skepping is word deur dié wette beheer. Van die skepping sê die profeet Jeremia in die Bybel (32:16-19)

*Ag, Here my God, U het die hemel en die aarde gemaak deur u groot mag. Niks is vir U onmoontlik nie ... Groot en magtige God, u Naam is Here die Almagtige. U besluite is magtig, u dade groot...*

Die Nuwe Testament onderskryf dit en verklaar in Handeling 17:25

*dit is Hy wat aan almal lewe en asem en alles gee.*

Uit die Bybel verkry ons inligting aangaande die skepping van die mens na die beeld van God, sonder die smet van die sonde. As sodanig is die mens verskillend van die res van die geskape werklikheid van stof, plant



en dier. Hy kry 'n besondere roeping om in die skepping te vervul. Daarvoor gee God hom besondere toerusting. Die mens bly egter tydgebonde, relasioneel, nooit 'n god nie, onabsoluut, en nooit 'n wet in homself nie. Hy bly skepsel onder die wet van God, saam met die res van die skepping (Schoeman 1988:16).

Dit was die Skepper se bedoeling dat die eerste mens, as verteenwoordiger van die ganse menslike geslag, sy hart aan Hom in wederliefde sou gee. Indien dit gebeur het sou die proses van ontwikkeling en ontsluiting waarskynlik probleemloos verloop het. Die mens sou die lewensmoontlikhede in homself en in die wêreld tot God se eer ontwikkel het (Smith 1988:99). Ongelukkig gebeur dit nie, as gevolg van die sondeval.

Dit is die taak van die wetenskaplike om die wette, norme, ordeninge, strukture en beginsels waardeur die bestaan van alles in die skepping moontlik gemaak word, te ondersoek, ontdek, ontsluit en beskryf.

#### # Sondeval

Die Skrif leer dat die eerste mens, Adam, wat as verteenwoordiger van die ganse mensegeslag opgetree het, nie sy hart in gehoorsaamheid alleen op God sy Skepper wou rig nie. Hy het in sonde geval en daardeur sy hart aan die Satan verpand. Sodoende het die mens grondig ongehoorsaam geword en sy hart oopgestel vir afgodiese invloede. Die mens en sy wêreld het dus in sonde geval en is daardeur van die ware Oorsprong losgesny (Smith 1988:94,96; Schoeman 1988:17)

Die tragedie van die sondeval is dat die mens trou sweer aan 'n ander koning en ongehoorsaam aan God, sy

Skepper, se wil en wette word en op dié wyse Sy koningskap verwerp. Die gevolg van dié tragedie is dat die mens 'n gevalle en gebroke mens geword het, in die greep van Satan is en 'n slaaf in sy koninkryk van duisternis is. Die res van die skepping is ook vervalte en vervloek en sug saam met die mens na verlossing (Romeine 8:19-22). Sonde is 'n naakte realiteit. God se goeie en wyse orde vir sy skepping is omvergegooi. Gemeenskap tussen God en sy geskape mens is gebreek en die dood is die noodwendige gevolg. Persoonlike, interpersoonlike en sosiale agteruitgang neem toe, omdat die lewe van sy Oorsprong afgesny is (Walsh 1984:70,79). Dit is van universele omvang en geen lewensterrein is daarvan vrygestel nie. Dit is 'n afval uit die hart en dring deur tot die ekheid van die mens - tot in die religieuse sentrum van die menslike natuur (Schoeman 1988:17).

Die mens bevind hom daarna in 'n geestelike oorlog, tussen twee onversoenbare koninkryke: die Koninkryk van God en die Lig en die koninkryk van Satan en die duisternis (Walsh 1984:71).

Na die sondeval word die werklikheid klaarblyklik nie so maklik vir die mens se ondersoekende gees ontsluit nie. Die wetenskaplike moet letterlik 'na-vors' en noukeurig, siftend en gedissiplineerd te werk gaan om die wette van God se skepping te ontdek (Smith 1988:3).

#### # Herskepping of verlossing

Ten spyte van die sondeval van die mens word nóg hy, nóg die skepping waarvan hy deel is deur God uitgedelg. Reeds met die oplegging van die straf aan die gevalle skepsels, gee God uit genade die belofte van verlossing en herskepping (Schoeman 1988:18).

Die Bybel verklaar reeds in Genesis 3, net na die gebeure rondom die sondeval, dat Satan, God se teenstander, se onwettige pogings om die skepping te beheer, tot 'n einde sal kom en dat sy koninkryk vernietig sal word. Reeds daar dui God aan dat Hy sy verlossingsplan deur die Nakomeling van 'n vrou sal voltrek. Hierdie Nakomeling is die Here Jesus Christus, die beloofde Messias. Hy is die Een wat sou kom om

- \* die koninkryk van die duisternis te vernietig en
- \* God se verlossingsplan vir die in-sonde-gevalle wêreld tot stand te bring en uit te voer (Walsh 1984:73-74).

God se oorspronklike doel met sy skepping was dat die mens as kroon van sy skepping gehoorsaam en heilig sou wees, sy beeld sou uitstraal en in 'n verbondsverhouding met Hom in 'n onbesoedelde wêreld sou lewe. Die sondeval het egter gekom en sowel die mens as die aarde ingrypend aangetas. Daarom het God besluit om op 'n bepaalde tyd in die geskiedenis in te gryp en vir Hom 'n nuwe mens te skep wat in sy teenwoordigheid en in 'n verbondsverhouding met Hom sal lewe (Walsh 1984:77).

Hiervoor moes die Messias, Jesus Christus, kom om die mag van die sonde te vernietig en die skepping van die slawerny van die Bose te bevry. Met Sy koms word die nuwe verbond bekend gestel. Jesus noem dit die koninkryk van God. Hy stel dié koninkryk met woorde (gelykenisse en lering), sowel as wonderwerke bekend, terwyl die mens se sondebelydenis en geloof 'n integrale deel daarvan vorm (Walsh 1984:77,79).

Uit liefde vir sy skepping sluit God se verlossingsplan die ganse heelal, ook die mens, in. Walsh (1984:80) onderskei die volgende twee aspekte van die plan:

- # die bevryding van alle dinge in die hemel en op die aarde - alles moet bevry word van die effek van die sondeval; geen area van die skepping is buite God se bereik of Sy versorging nie; geen aspek van ons kultuurlewe is van Sy plan van verlossing en regverdige regering uitgesluit nie.
  
- # die oordoen, nuutmaak of opnuut doen van alles - dit behels die
  - \* terugkoop en bevryding uit die slawerny van die sonde.
  - \* versoening met God en die herstel van eenheid en harmonie tussen almal wat in vyandskap met God en mekaar geleef het.
  - \* herskepping en herstel tot die oorspronklik geskape goedheid wat deur sonde vernietig is.

Samevattend verduidelik Walsh (1984:74) dat die Bybel God se groot daad in die geskiedenis weergee,

*leading to His greatest act, the Incarnation of Christ - through which He reverses the Fall, counters sin, and so restores and redeems His fallen creation.*

Die koms van die Heilige Gees op Pinksterdag het 'n verdere baie belangrike fase van God se verlossingsplan ingelei. Die Here Jesus Christus leef na dié gebeure in sy kerk, die gelowiges, deur die Heilige Gees. Dit

beteken volgens Walsh (1984:84-85) onder andere die volgende:

- \* Hy verander die gelowige al meer en meer na God se beeld;
- \* Hy maak van gelowiges, individueel en gesamentlik, sy tempel of geestelike huis;
- \* Hy is die pand of waarborg van die gelowiges se erfporsie en plek in die toekomstige ewige koninkryk;
- \* Hy lei die gelowiges, as liggaam van Christus, na volle heiligheid;
- \* Hy hou die gelowige voortdurend in kontak met God se skeppingstandaarde en sy wil.

Smith (1988:96) onderskryf bogenoemde as hy aandui dat die nuwe mens wat in Christus, die Bondshoof, vervat is, onder die dryfkrag van die Heilige Gees in die hart aangespoor word om in dankbaarheid en wederliefde vanuit die versoenende verhouding met die Bron van die lewe te leef. Vanuit 'n vrygemaakte hart word hy oorreed om homself aan God te gee sodat Hy sy werk kan voortsit.

Sedert die kruisiging en opstanding van die Here Jesus Christus wys die koninkryk van God heen na die komende ryk van God. Dit dui op die heerskappy van God in die herbore harte en lewens van verlose mense (Strauss 1989:10).

Die Christelike grondmotief is in 'n sekere sin 'n herstel van die oorspronklike en enigste grondmotief wat voor die sondeval daar was (Smith 1988:96).

Die Bybelse grondmotief van skepping, sondeval en herskepping of verlossing, is allesomvattend. Walsh (1984:93) stel dit soos volg:

*It tells with clarity and richness who we are, where we are, what is wrong and what the remedy is. It is a vision that illuminates literally all of life and empowers us to walk obediently before the Lord. Indeed, Christ's lordship will settle for nothing less.*

Uit bostaande is dit duidelik dat die grondmotief 'n baie beduidende invloed op die ontwikkeling van die denke oor 'n lewensterrein soos die opvoeding en onderwys het. Dit sal dus noodwendig ook by die ontwerp van 'n kurrikulum 'n koersaanduidende stukrag wees.

#### 2.3.2.2 Lewens- en wêreldbeskouing - voor-teoreties

##### (a) Inleiding

Vanweë die religieuse grondmotief wat op die hart van die mens beslag lê, neem die mens 'n besondere standpunt ten opsigte van die hele lewe in. Dié standpuntinname is sy lewens- en wêreldbeskouing. In elke lewens- en wêreldbeskouing is sekere opvattinge inbegrepe. Dit is bepalend vir die aard van 'n persoon se beskouing aangaande die mens en die wêreld waarin hy leef. Dit rig sy besondere visie op die oorsprong, sin en bestemming van die mens en die werklikheid (Schoeman 1988:244-246).

Walsh (1984:17,32) beskryf lewens- en wêreldbeskouings as "perceptual frameworks" en dui aan dat dit die beste verstaan word deur daarna te kyk soos wat dit gestalte kry in die mens se manier van lewe. Dit bepaal die

lewenswaardes van die mens en help hom om die wêreld te interpreteer; om die belangrike van die onbelangrike te skei; om dinge van waarde van dinge van min of geen waarde nie te onderskei. So voorsien dit 'n model aan die mense wat dit onderskryf, om hulle lewe in dié wêreld te rig en te lei. Dit dui aan hoe die wêreld behoort te wees en hoe die navolgers van die bepaalde lewens- en wêreldbeskouing daarin behoort op te tree. In 'n sekere sin is elke lewens- en wêreldbeskouing eskatalogies van aard: dit voorsien 'n visie vir die toekoms waardeur die lewe gelei en gerig word.

Daar moet volgens Schoeman (1979:50) 'n duidelike onderskeid gemaak word tussen wetenskaplike en nie-wetenskaplike denke en hy verduidelik dat nie-wetenskaplike of naïewe denke beslis ook geldige denke en kennis is wat 'n realistiese greep op die werklikheid vertoon. Dié soort denke behoort nie geringgeskat te word nie. Volgens Spier (1972:141) en Holms (1984:32) is 'n lewens- en wêreldbeskouing naïewe (nie primitiewe nie) kennis. Dit ontstaan in die voor-filosofiese denke, sonder sistematiese beplanning of teoretiese besinning. Dit is gebaseer op die gevoelens, oortuigings, houdings en waardes waarop mense handel en wat deur verskillende dinge of omstandighede in 'n mens se persoonlike wêreld oorgedra word. In dié sin beskik elke mens oor die "bestanddele" van 'n lewens- en wêreldbeskouing. Deur besinning en nadenke oor die ongeanaliseerde en ongesistematiseerde inligting waaroor hy beskik, word vorm aan 'n versigtig gekeurde en gesistematiseerde lewens- en wêreldbeskouing gegee.

'n Lewens- en wêreldbeskouing word dus aan die hand van nabye kontak met konkrete situasies in die werklike lewe gevorm (Dreckmeyr 1989:5). Dit bied 'n verwysingsraamwerk waarbinne die mens tot selfbegrip kom en waarbinne hy hom as individuele persoon kan identifiseer. Dit verskaf in die

breë die normatiewe riglyne vir die doen en late van die mens (Schoeman 1988:246).

Holms (1984:32) verwys na Dooyeweerd wat aandui dat tussen al die moontlike voor-teoretiese bronne, die religieuse sentraal staan en die verenigende kern vorm. Hy onderskei tussen twee basiese soorte lewens- en wêreldbeskouings: dié wat spruit uit gehoorsaamheid en geloof in dié God wat Hom in die Bybel openbaar en dié wat uit 'n geloofsafvallige grondmotief stam. Die verenigende perspektief in 'n mens se voor-teoretiese oortuigings, gesindhede en waardes is dus wesenlik 'n religieuse, wat die andersins gefragmenteerde denke of lewensuitkyk verenig of saamsnoer.

Die religieuse perspektief kan óf 'n godsdiens óf 'n religieuse substituu (byvoorbeeld 'n humanistiese of 'n naturalistiese) wees. Dié perspektief verenig en rig denke en handeling en definieer die "hoogste goed" in terme van die godsdiens of kwasi-religieuse standpunt of vertrekpunt. Alle lewens- en wêreldbeskouings ontwikkel uit so 'n verenigende perspektief (Holms 1984:32).

Na dié inleidende opmerkings word daar vervolgens aandag aan die kenmerke en funksies van lewens- en wêreldbeskouings gegee.

#### (b) Kenmerke van lewens- en wêreldbeskouings

Dreckmeyr (1989:1-4) verwys na verskillende bronne (Stoker 1967:14; Stoker 1969:115,118-119; Walsh 1984:17,32,34,128; Dooyeweerd 1984:16,61,128; Van Riessen 1970:43; Botha 1986:16) as hy die volgende belangrike kenmerke van 'n wêreldbeskouing onderskei:



# Dit is menslik en primêr sosiaal van aard

Elke mens het 'n lewens- en wêreldbeskouing. Hoewel die meeste mense nooit poog om 'n teoretiese beskrywing daarvan te gee nie, vind dit uitdrukking in hulle lewenswyse deur byvoorbeeld die houdings wat hulle openbaar en die beslissings wat hulle vel.

Verder is dit sosiaal van aard, omdat dit primêr deur die gemeenskap gevorm word en primêr aan die gemeenskapsgees uitdrukking gee. Die verskillende kultuuraktiwiteite van 'n gemeenskap word tot 'n bepaalde kultuurpatroon saamgenoer. Dreckmeyr (1989:2) haal vir De Graaff (1979:101) aan wat aandui dat

*...political activities, legal, economic activities, marriage, family and child rearing practices are all expressions of a confessionally led way of life. Thus, each culture presents a coherent, meaningful pattern that finds its unity in the dominant vision of life.*

# Dit is dinamies van aard

Die mens is nie net passiewe kenner en toeskouer van alles wat bestaan nie, maar is ook aktiewe medewerker aan en bepaler van sy lewe en van sy wêreld. Die lewens- en wêreldbeskouing is dinamies van aard en verskaf 'n model van die lewe en die wêreld wat sy aanhangers rig om in dié wêreld te lewe.

# Dit is fundamenteel

'n Lewens- en wêreldbeskouing is fundamenteel omdat die mens homself daaraan onderwerp en daardeur laat rig.

Dit bied die antwoorde op die diepste lewensvrae en maak so die mens se wêreld en lewe sinvol en betekenisvol.

# Dit is religieus bepaald

'n Lewens- en wêreldbeskouing is religieus bepaald, omdat dit deur die religieuse grondmotief van die individu en gemeenskap bepaal en gerig word. Elke lewens- en wêreldbeskouing word deur 'n bepaalde grondmotief gekenmerk en dui die totale verbondenheid van die mens aan die ware of gewaande Oorsprong, die ware God of 'n afgod, aan.

Schoeman (1988:7) verduidelik dat die mens religieus verbonde is aan die ware Oorsprong van alle dinge (of dit wat hy verkeerdelik as die oorsprong van alles beskou) en dat hy letterlik alles wat hy ervaar, teen hierdie religieuse agtergrond sal waarneem en verreken.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat geen area van die mens se lewe vry van sy lewens- en wêreldbeskouing funksioneer nie. Dit geld ook vir sy wetenskapsbeoefening. In die Didaktiek is dit ook waar van die ontwerp van 'n kurrikulum wat nooit los van 'n lewens- en wêreldbeskouing ontwerp kan word nie. Die kenmerke van 'n bepaalde lewens- en wêreldbeskouing, in hierdie geval die Christelike lewens- en wêreldbeskouing, sal dus noodwendig 'n kenmerkende invloed op die aard van die kurrikulum wat ontwerp word, uitoefen en neerslag daarin vind.

Dit sal dus nuttig wees om te bepaal hoe funksioneer 'n lewens- en wêreldbeskouing in die praktyk, ook in die praktyk van kurrikulumontwerp. Daaraan sal nou kortliks aandag gegee word.

(c) Funksies van lewens- en wêreldbeskouings

Volgens Holms (1984:1-5) het 'n lewens- en wêreldbeskouing die volgende funksies:

- Dit help die mens om die lewe as geheel te sien en om betekenis in elke deel daarvan te vind, dus om denke en lewe te verenig.

Die mens het 'n behoefte daaraan om die onderlinge samehang van dinge te sien, om sy weg in die verwarrende wisselwerking van idees te vind en die verwantskap in wat hy doen, te vind.

- Dit help die mens om te soek na 'n goeie, vol, doelgerigte en hoopvolle lewe.

Die mens begeer nooit 'n slegte, leë en wanhopige lewe nie. Hoewel die verskillende lewens- en wêreldbeskouings van mekaar verskil, in die sin dat sommige meer optimisties en diep eties is en ander meer pessimisties en net toevallig of terloops eties is, druk almal bogenoemde diep menslike behoefte uit.

- Dit rig denke.

In 'n wêreld gevul met dinge, idees en teorieë om oor te dink, word die mens gedwing om selektief te wees. Niemand kan alles moontlik oorweeg en elke teorie aanvaar nie. Elke lewens- en wêreldbeskouing het meer belang by sekere onderwerpe en beskou dit as belangriker as ander, en so help dit die mens wat dit aanvaar om selektief te wees en prioriteite te stel.

- Dit rig handeling en optrede.

Die mens moet homself vind en handhaaf te midde van oneindig baie dinge om te doen, plekke om heen te gaan, politieke en sosiale handeling om uit te voer, beroepskeuses om te maak, ensovoorts. 'n Lewens- en wêreldbeskouing is nodig om vir die mens 'n rangorde in sy handeling en optredes te bepaal.

In die lig van die genoemde kenmerke en funksies van 'n lewens- en wêreldbeskouing is dit duidelik dat dit deeglik verreken moet word wanneer 'n kurrikulum ontwerp word.

By die ontwerp van 'n kurrikulum vir swaksiende kinders, behoort die kinders gelei te word om die lewe as geheel te sien, om betekenis in elke deel daarvan te vind, om 'n goeie en hoopvolle lewe te soek en om hulle denke, handeling en optrede vanuit die Christelike lewens- en wêreldbeskouing te rig.

Daar is reeds verskeie kere na die Christelike lewens- en wêreldbeskouing verwys. Die vraag ontstaan nou: hoe sien 'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing daaruit? Daar sal vervolgens gepoog word 'n antwoord op dié vraag te gee.

#### (d) Christelike lewens- en wêreldbeskouing

Indien daar 'n empiriese studie oor die Christelike lewens- en wêreldbeskouing gedoen sou word, sou daar waarskynlik aangedui kan word dat daar 'n verskeidenheid sodanige beskouings bestaan. Verder is dit ook waarskynlik waar dat Christene dikwels 'n lewens- en wêreldbeskouing handhaaf wat verskil of afwyk van hulle geloofsbelydenis (Walsh 1984: 39). Dit is die gevolg van die gebrokenheid waarin die mens, ook die Christen, hom na die sondeval bevind.

Vir die Christen is en behoort die Bybel egter die hoogste en finale maatstaf vir die bepaling van sy lewens- en wêreldbeskouing te wees. Die Bybel is God se openbaring van die werklikheid en verklaar self in 2 Timoteus 3:16-17

*Die hele Skrif is deur God geïnspireer en het groot waarde om in die waarheid te onderrig, dwaling te bestry, verkeerdheid reg te stel en 'n regte lewenswandel te kweek, sodat die man wat in diens van God staan, volkome voorberei en toegerus sal wees vir elke goeie werk.*

Volgens Holms (1984:4) is dit nie wát of hoé die Christen dink, wat die maatstaf is nie, maar God self, wat die Skepper en Heer van almal en alles is. Hy is die samebindende fokus van lewe en denke. Die daad wat in die Here Jesus Christus gedoen is, herstel en besorg sin en hoop aan die mens. Hy verwys na die bekende en gevleuelde woorde van die kerkvader Augustinus wat die diepste behoefte van die mens soos volg opsom:

*U het ons vir Uself gemaak, o God, en ons harte is rusteloos totdat hulle in U rus vind.*

Paulus stel dit soos volg in Handeling 17:27:

*God het hulle gemaak om Hom te soek ...*

In dieselfde verband haal Holms (1984:4) die Westminster Catechism aan wat dit so formuleer:

*The chief end of man is to glorify God and enjoy Him forever.*

Hy verduidelik verder dat die lewende God die Christen se hoogste doel, sy *summum bonum* (dit wat aan elke ander ding sy waarde en doel gee) is. 'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing ontvou en openbaar die implikasies van hierdie oortuiging in die denke en handeling van die Christen.

Walsh (1984:150-161) dui aan dat die Christelike lewens- en wêreldbeskouing omvattend en omvangryk is en die volgende fundamentele kenmerke behoort te vertoon:

# Dit doen afstand van alle afgode en aanbid slegs die God van die Bybel

Dit sluit alle afgode wat binne 'n bepaalde Christelike kultuurgemeenskap mag poog om God se ereplek in te neem, uit. Dié afgode is dikwels baie onopvallend en opereer baie subtiel. So behoort die Christen in 'n Westerse geïndustrialiseerde samelewing te waak teen die greep wat ekonomiese, tegniese, tegnologiese en wetenskaplike vooruitgang op hulle kan kry.

Om van sulke afgode afstand te doen en hulle te verwerp, is nie noodwendig maklik nie, omdat hulle nie gewilliglik hulle greep op die mens se lewe laat vaar nie. Hulle kapitaliseer gewoonlik op die mens, ook die Christen, se inherente swakhede, soos hebsug, heerssug en vrees. Die persoon wat die Christelike lewens- en wêreldbeskouing onderskryf, sal egter voortdurend sy eie lewenswandel krities moet evalueer ten einde te bepaal of hy nie prooi van 'n afgod geword het nie. 'n Radikale standpuntinname daarteenoor is dan die aangewese weg.

# Dit erken die multi-dimensionaliteit van God se skepping

Die probleem met afgodery is die feit dat dit sekere aspekte van die werklikheid en die lewe ten koste van ander verhef. Dit is dus nodig dat die ander aspekte waaruit die lewe bestaan hulle ware rol herwin en in perspektief gestel word.

Indien dit nie gebeur nie, word persoonlike, gemeenskaps- en ekologiese aangeleenthede ten koste van byvoorbeeld die ekonomiese oor die hoof gesien. Verder slaag dit nie daarin om op norme soos liefde, geregtigheid en rentmeesterskap te reageer nie.

God se skepping is multi-dimensioneel en die verskillende aspekte van die skepping en lewe funksioneer in samehangende interafhanklikheid van mekaar. Om dit te erken, beteken om aan al die aspekte van die lewe hulle regmatige plek te gee. So sal die persoon wat 'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing onderskryf, daarop aandring dat sosiale, omgewings- en persoonlike aangeleenthede net so belangrik as ekonomiese en tegnologiese oorwegings geag word.

# Dit gehoorsaam God se norme

Die skepping is wets- of normgebonde. Die mens is vry om die wette en norme te breek. As dit egter gebeur, is die gevolge tragies. As die wette of norme nie gehoorsaam word nie en die mens nie innerlike selfbeheersing kan toepas nie, sal die natuur self sekere eksterne maatreëls tref en toepas.

Net soos die skepping multi-dimensioneel is, is God se wette of norme ook. Dit is nie 'n inperking van die

menslike vryheid nie, maar voorsien die konteks waarbinne die mens vry en dinamies kan leef.

Vir die Christen is dit van fundamentele belang om God se goeie skeppingsnorme te gehoorsaam en toe te pas. Die wette moet as geheel en in totaliteit gehanteer en gehoorsaam word. Die tegnologiese, wetenskaplike en ekonomiese wette moet saam met die norme van liefde, geregtigheid, genade en goedheid uitgeleef word. Die ideaal wat nagestreef moet word, is om volledige normatiewe lewes te lei.

# Dit dui lewe in 'n nuutgemaakte gemeenskap aan

Die individu is dikwels nie in staat om 'n verskil in die gemeenskap en in belang van die koninkryk van God te maak nie. Die Christen-individu het ander mense en medegelowiges nodig, omdat die probleme in die gemeenskap dikwels vir enkele persone te groot is om te hanteer. Kragtens hulle belydenis vorm hulle egter saam die liggaam van Christus, wat 'n beduidende invloed in die gemeenskap kan uitoefen.

Die Christelike gemeenskap is God se middel om sy mense toe te rus en vir hulle taak te bemagtig. Hulle gemeenskaplike gehoorsaamheid aan God se norme in alle areas van die lewe dien as 'n lig in die wêreld. So behoort die Christelike gemeenskap byvoorbeeld, met sy Bybelse blik op geregtigheid, te werk vir geregtigheid in die politieke lewe en om vir sy bejaardes en gestremdes geleenthede te skep om 'n sinvolle bydrae in die samelewing te lewer. Christelike opvoeders en die gemeenskap behoort 'n verantwoordelike ekonomiese lewenstyl, wat radikaal breek met die egosentriese verbruikersdruk rondom hom, te troetel. Christelike ouers behoort maniere te ontwikkel om hulle kinders te



koester en op te voed sodat hulle nie gedwing word om die afgode van die tyd te dien nie.

'n Kurrikulum wat uit die Christelike wetenskapspektief ontwerp word, behoort reg te laat geskied aan dié essensiële kenmerke van 'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing.

#### 2.3.2.3 Filosofiese vooronderstellings - teoreties

##### (a) Inleiding

Teenoor die mens se nie-wetenskaplike of naïewe kennis van die wêreld, staan wetenskaplike ervaring. Laasgenoemde word van eersgenoemde onderskei deur wat as modale abstrahering bekend staan. Dit beteken dat die wetenskaplike 'n besondere aspek vanuit die totaalsamehang van werklikheidsaspekte as wetenskaplike belangstellingsveld abstraheer, losdink of prominent stel. 'n Bepaalde veld van ondersoek word op dié wyse van al die ander velde onderskei en dit word die fokus van ondersoek deur middel van 'n bepaalde wetenskaplike metode (Schoeman 1988:52-53). Wetenskaplike kennis is nie verhewe bo of noukeuriger as naïwe kennis nie. Dit is alleen maar op 'n ander manier verkry (Spier 1972:141).

Ten opsigte van die ontwerp van 'n kurrikulum verduidelik Zais (1976:106) dat

*It seems self-evident ... that before undertaking any aspect of curriculum work, the curriculum specialist must first attempt to determine and understand the basic assumptions and commitments of his own philosophy.*

Dit is dus korrek om te beweer dat enige wetenskaplike uitgaan van grondliggende aannames oor die aard van dié faset van die werklikheid wat hy bestudeer, asook oor die samehang waarin dié faset met die totaliteit van die werklikheid staan. Kelly (1989:85) verwys na die Nasionale Kurrikulum van die Verenigde Koninkryk en die feit dat

*it acknowledges that choice in any sphere will be made from one ideological position or another, so that it recognizes the necessity of setting out one's basic ideological position from the outset.*

In die Reformatoriese denktradisie word daar ook van 'n grondliggende aanname uitgegaan, naamlik dat die werklikheid deur God geskape is en in Christus in stand gehou word. Daarna word daar met teoretiese denkarbeid voortgegaan (Smith 1988:14-15). Dit is dus ook waar van die ontwerp van 'n kurrikulum.

In die Westerse wetenskapstradisie bestaan daar 'n groot verskeidenheid metodes waarvolgens wetenskaplike kennis nagevors kan word en waarmee die mens in meerdere of mindere mate slaag om sy wetenskaplike visie uit te brei (Schoeman 1988:53).

Die metode wat die Reformatoriese denker in sy wetenskaplike soeke na kennis gebruik, kan omskryf word as die struktuur-empiriese of transendentiaal-empiriese metode. Dit gaan by dié metode enersyds om die ondersoek na die grondleggende struktuur van die werklikheid en andersyds om empiries verworwe kennis en beteken volgens Schoeman (1988:54), Smith (1988:48) en Dreckmeyr (1989:29-30) die volgende:

# Die "*grondleggende struktuur*" van die werklikheid kan deur vyftien moontlike bestaanswyses of modaliteite of wetskringe of gesigshoeke, verstaan, besien of geken word. Hierdie modaliteite verteenwoordig die manier waarop God orde en wetmatighede in elke lewensfeer waarborg en is in 'n rangorde van mees omvattend en gekompliseerd tot mins omvattend gerangskik. Die rangskikking dui egter nie op meerder- of minderwaardig nie. Op dié wetmatighede berus die wetenskap ten diepste. Die vyftien wetmatighede of modaliteite word soos volg onderskei en behels die volgende:

TABEL 2.1

MODALITEIT/WETSKRING	SINKERN
- Pistiese	Geloof en vaste vertroue
- Etiese	Morele liefde
- Juridiese	Vergelding
- Estetiese	Skone harmonie
- Ekonomiese	Besparing
- Sosiale	Omgang en verkeer
- Linguale	Taal en simbole
- Historiese	Kultuurvorming
- Logiese	Analitiese denke
- Psigiese	Sinnelike gevoel
- Biotiese	Organiese lewe
- Fisies-chemiese	Energiewerking
- Kinematiese	Beweging
- Ruimtelike	Kontinue uitgebreidheid
- Getal	Onderskeie hoeveelheid

(Elk van die vyftien modalitiete sal in meer besonderhede in paragraaf 2.3.2.5(c) bespreek word.)

# "*Empiries*" is volgens Strauss, aangehaal deur Schoeman (1988:54), die "*wisselende ervaringsgegewens in hulle allesomvattende sin*". Dit beteken dit is nie tot sensitief-sintuiglike ervaring alleen beperk nie.

Met hierdie metode word gepoog om deur te dring tot die struktuurnorme of -voorwaardes van die bestaan van dinge. Daar word staatgemaak op die insigte wat vanuit die diepste vlak van menswees, dus sy religieuse verworteling in sy Oorsprong, (of 'n surrogaat daarvan) verkry kan word en is gebaseer op 'n aantal vooronderstellings (Schoeman 1988:54).

Die volgende vooronderstellings dien onder andere as vertrekpunt vir en rig die denke van die navorser wat vanuit die Bybels-Christelike wetenskapsperspektief werk. Dié vooronderstellings sal noodwendig ook by die ontwerp van 'n kurrikulum vir swaksiende kinders funksioneer.

(b) Bybels-Christelike filosofiese vooronderstellings

Die Bybels-Christelike filosofiese vooronderstellings is volgens Schoeman (1988:55-57), Spier (1969:22-27) en Smith (1988:46-47) onder andere die volgende:

- \* Vir die Skrifgelowige is die Woordopenbaring die finale waarheidskriterium, want dit gee aan die mens die toegang tot insig in die oerverhouding wat tussen Wetgewer (God) en wetsonderdaan (die mens) bestaan en wat daaruit voortvloei, veral met betrekking tot die sinvolheid van die bestaan van alle dinge;
- \* Alleen in die lig van die Skrif (die Bybel) kan die wetenskaplike 'n getroue werklikheids- en mensbeeld daarstel;
- \* God is die Skepper, Onderhouer en Voleinder van alles wat is. Dit het onder andere die volgende ingrypende implikasies vir die beoefening van die wetenskap:
  - Die geskape werklikheid is nie selfstandig nie, maar is afhanklik. Dit beteken dat ons geen

suiwer blik op die werklikheid kan kry as ons dit nie in sy God-gerigtheid sien nie. As ons die God-gerigtheid wegneem, neem ons iets van die totaliteit van die werklikheid weg en bly slegs 'n onafgeronde deel daarvan oor. Die volle werklikheid moet dus in sy verhouding tot God gesien word, anders neem ons die belangrikste eienskap daarvan weg en bly met 'n halwe waarheid oor.

- Niks in die geskape werklikheid mag verabsoluteer word nie. Dit mag nie tot oorsprongs- en verklaringsbeginsel verhef word nie. God is Skepper en daarom Oorsprong van die werklikheid. Alle werklikheidsverskynsels is in totale sin van Hom afhanklik.
- Daar is 'n duidelike onderskeid tussen die Oneindige en Ewige God en sy skepping of die kosmos. Die werklikheid kan alleen reg verstaan word in die Openbaringslig van sy Maker.
- Nadat God die werklikheid geskep het, het dit deur die mens se toedoen in sonde geval en daarna het God dit weer in Christus en deur sy Gees verlos. Die sondeval en die verlossing in Christus is van die grootste realiteite waarmee die wetenskaplike hom kan besig hou. Dit behoort in die wetenskaplike blik op die werklikheid verreken te word, anders kan ons nie suiwer sien nie.
- God regeer oor alles deur sy Wet. Sy skepping is 'n geordende sisteem waarin elke afsonderlike komponent of aspek op sy plek is en korrek funksioneer ten opsigte van al die ander komponente. Elke modaliteit funksioneer volgens

sy eie wetmatigheid, wat dit moontlik maak om tegelykertyd stabiliteit en verandering te kan verklaar.

Die Didaktiek as vakwetenskap werk ook met bepaalde vooronderstellings en wetenskaplike metodes. Kurrikulering is 'n didaktiese aangeleentheid en waar dit in hierdie studie gaan om die ontwerp van 'n kurrikulum vir swaksiende kinders, ontstaan die vraag nou: Hoe word die Didaktiek as vakwetenskap vanuit hierdie perspektief beoefen? Aan die antwoord op hierdie vraag sal nou kortliks aandag gegee word.

#### (c) Kenmerke van die didaktiese denkhandeling

Die Didaktiek as vakwetenskap het sy ontstaan en bestaan aan die verskynsel van die didaktiese in die menslike leefwêreld te danke. As die wetenskap van onderrig, bestudeer dit dié universeel menslike verskynsel.

Dreckmeyr (1989:13-19) verwys na verskeie skrywers (Söhnge 1986:35-36; Dooyeweerd 1966:12; Van Schalkwyk 1986:23; Wolterstorff 1976:75; Strauss 1989:5; Botha 1986:30) en toon die lewensbeskoulike dimensies van die Didaktiek en die implikasies daarvan, aan die hand van die volgende kenmerke van die didaktiese denkhandeling aan:

#### # Die didaktiese handeling is 'n menslike handeling

Die didaktikus is as mens in sy totaliteit daarby betrokke. As wetenskaplike waarnemer is en bly hy self deel van die werklikheid en staan daarom in 'n bepaalde relasie met alles in die werklikheid - ook met die objek of verskynsel wat hy ondersoek.

Dit is nie vir die mens moontlik om buite die werklikheid te tree en objektiewe waarnemings binne die werklikheid te maak nie. Daarom is dit veel meer wetenskaplik vir die wetenskaplike (dus ook die didaktikus) om sy voorwetenskaplike oortuigings te begryp, dit uit te spel en bewus te wees van die wyse waarop dit sy wetenskaplike resultate kan beïnvloed, as om dit te ignoreer of te ontken.

# Die didaktiese handeling word deur analitiese of logiese denke gekenmerk

Waar die Wysbegeerte die wetenskap is wat die werklikheid in sy totaliteit ondersoek, is die Didaktiek as vakwetenskap deur analitiese denke op een aspek van die werklikheid, naamlik opvoedende onderwys, gerig.

Opvoedende onderwys kan volgens Dreckmeyr (1989:16) beskryf word as

*die volledige en gebalanseerde ontsluiting van die kind aan die hand van die werklikheid (kennis, beginsels, wette, norme) met die oog op beskawingsmondigheid.*

Die teoretiese besinning hieroor is aan 'n bepaalde voorteoretiese lewens- en wêreldbeskoulike siening van die werklikheid en die kind, soos dit tot uitdrukking kom in 'n bepaalde kosmologie en antropologie, veranker. Wanneer bepaalde didaktiese standpunte en teorieë bestudeer en onderrig word, moet daar noodwendig deurgedring word tot die onderliggende kosmologie en antropologie. By die ontwikkeling van 'n

die standpunt of nuwe teorie moet ook rekenskap daarvan gegee word.

Deur die transendentiaal-empiriese metode moet daar vanuit die blootlegging van die transendentale idees na die didaktiese gebeure self gegaan word.

# Die didaktiese handeling word deur logies-metodiese denke verrig

Die didaktiese denkhandeling word op 'n logies-metodiese wyse aan die hand van bepaalde idees oor die oorsprong, sinvolheid en onderlinge samehang en verband van die werklikheid verrig.

Elke didaktikus of didaktiese denkskool word bewustelik of onbewustelik deur 'n grondidee, waarin die transendentale grondvrae in die lig van die diepste geloofsoortuigings van die persoon of denkskool beantwoord word, gelei. Die grondidee is 'n filosofies-teoretiese weergawe van die voor-teoretiese lewens- en wêreldbeskouing.

# Die didaktiese handeling is nie religieus neutraal nie

Die lewensbeskoulike dimensie behels die voor-wetenskaplike, ongesistematiseerde uitdrukking van geloofsoortuigings. Dit dien as vooronderstellings vir die teoretiese uitspel van die transendentale idees met behulp waarvan die didaktiese denkhandeling uitgevoer word.

Die religieuse geloofsoortuigings funksioneer intern in die Didaktiek en kan nie geïgnoreer of op 'n latere stadium ekstern bygevoeg word nie.



- # Die resultate van die didaktiese handeling behoort vir die praktyk sinvol te wees

Die ontsluiting of vorming van die kind vind in die praktyk hoofsaaklik deur die onderrig van leerstof, wat 'n seleksie uit die kultuur is en die werklikheid in die klaskamer verteenwoordig, plaas. Die leerstof bestaan hoofsaaklik uit kennis, maar die waardes, norme en oortuigings wat in die lewens- en wêreldbeskouing van 'n bepaalde kultuurgemeenskap bestaan, word implisiet ingesluit.

Wetenskaplike kennis is die resultaat van die mens se analitiese kenaktiwiteit en kom binne 'n wysgerige raamwerk, wat 'n bepaalde lewensbeskouing vooronderstel, tot stand. Wanneer seleksie van leerstof gedoen word, behoort die didaktikus en die Didaktiek te probeer bepaal watter vooronderstellings die keuse van leerstof beïnvloed het en hoe die leerstof (kennis, beginsels, wette, norme) in bevatlike vorm aan die kind onderrig kan word.

Nadat aandag aan die didaktiese denkhandeling, met die oog op kurrikulering, gegee is, sal verder ook aandag aan die Ortopedagogiek, die Ortodidaktiek en die ortodidaktiese denkhandeling gegee word. Dit is nodig aangesien hierdie studie oor die ontwerp van 'n kurrikulum vir swaksiende kinders handel en dit essensieel binne die terrein van die Ortopedagogiek lê.

- (d) Ortopedagogiese- en Ortodidaktiese beginsels en praktyk

Volgens Du Toit (1991:14-15) is Ortopedagogiek

*daardie deeldisipline van die pedagogiek wat die problematiese in verband met die opvoeding en onderrig van kinders en die regstelling daarvan, bestudeer.*

Meer in die besonder beteken dit

- die versameling, ordening en beheersing van bestaande kennis in verband met die problematiese in die opvoeding en die onderrig van kinders;
- die verdieping en verbreding van sodanige kennis en die ontwikkeling van nuwe kennis deur middel van aktiewe navorsing;
- die beskikbaarstelling van verworwe kennis en insigte aan die praktyk met die oog op die verbetering van die kwaliteit van die hulpverlening aan kinders in problematiese opvoeding- en onderrigsituasies;

Die term Ortodidaktiek word etimologies in die oorspronklike Grieks saamgestel uit die voorvoegsel "orthos" (reguit, reguit maak) en "didaskain" (om te onderrig) en dit beteken

*die bestudering van die regstelling van die (by implikasie versteurde of skewe) onderrig (Du Toit 1991:16).*

Die terrein van die Ortodidaktiek is die disharmoniese of problematiese onderwyssituasie wat in een of meer van die volgende drie komponente van die onderrighandeling kan voorkom, te wete

\* die kind wat moet leer,

- \* die opvoeder/onderwyser wat moet onderrig, en
- \* die inhoud wat bemeester moet word (Du Toit, 1991:16).

Ortopedagogiek en Ortodidaktiek word onderskei, maar nie waterdig geskei nie. Die een word altyd deur die ander geïmpliseer. Ortopedagogiek is nie 'n onafhanklike dissipline nie, maar is soos reeds aangedui, 'n integrale deel van pedagogiek (Du Toit 1991:16-19). Daarom bestudeer dit dieselfde opvoedingsverskynsels en evalueer dit aan die hand van dieselfde kriteria as die Pedagogiek. Dit is in wese niks meer as die Pedagogiek nie. Die verskil lê egter daarin dat die Ortopedagogiek na *"opvoedingsbelemmerde momente en na wyses waarop dit uit die weg geruim kan word"*, soek. Die Ortopedagogiese handeling is meer spesifiek en het 'n indringende benadering en kan volgens Kok (1982:195), aangehaal deur Du Toit (1991:17) as *"de leer van het specifieke opvoeden"* beskou word. Dit beteken dat die behoefte van die kind in nood die opvoeder of hulpverlener oproep om nou nie meer in die algemeen nie, maar op 'n spesifieke wyse op die probleem te fokus en die kind *"op 'n sistematiese, gestruktureerde en dikwels buitengewone wyse te begelei"* (Du Toit 1991:16-17).

In die praktyk stel Ortopedagogiek sekere standaarde ten einde die kwaliteit van die ortopedagogiese handeling te verseker. Du Toit (1991:18-19) onderskei en bespreek die volgende essensies of essensiële elemente van ortopedagogiese en ortodidaktiese hulpverlening:

#### # Menswaardigheid

Die gestremde kind (dus ook die swaksiende kind) en sy ouers se menswaardigheid behoort altyd erken en gerespekteer te word. Dit behoort op 'n verantwoordbare (en volgens die benadering tot hierdie studie) Christelike, antropologiese persoons- en

kindbeeld gebaseer te wees. Die antropologiese beeld behoort dus die essensies van menswees, byvoorbeeld waardigheid, ontvanklikheid, intensionaliteit, totaliteit, ensovoorts, te eerbiedig en in ag te neem.

#### # Opvoedende onderrig

Ortopedagogiek is pedagogiek en ortopedagogiese/ortodidaktiese handeling is niks minder as opvoedende onderrig nie. Die hoofdoel van die handeling moet dus opvoeding wees en die essensies van opvoeding vergestalt. Die egtheid van 'n ortopedagogiese hulpprogram of kurrikulum kan dus getoets word deur te vra of dit werklik met opvoedende onderrig besig is of nie.

#### # Hulpverlening of hulpgewing

Ortopedagogiek is 'n studie van regstellende of korrektiewe opvoeding en onderrig. Dit impliseer reeds die motief vir die handeling, naamlik hulpverlening. Enige vorm van ortopedagogiese of ortodidaktiese intervensie behoort hulpverlening aan 'n kind of kinders in nood te behels.

#### # Geïndividualiseerdheid

Ortopedagogiese hulp behoort so ver moontlik geïndividualiseerde hulp te wees. Dit behoort op die kind in sy besondere situasie gerig te wees, want elke kind se behoefte aan hulp verskil van dié van 'n ander. Al vertoon kinders met 'n bepaalde gestremdheid gemeenskaplike kenmerke, het elke individuele kind van die groep 'n unieke persoonlikheid met eie moontlikhede en beperkings.

## # Situasiegerigtheid

Hulp aan 'n gestremde kind behoort nie net op hom gerig te wees nie, maar behoort ook sy totale situasie, ten opsigte van sy huis, kultuur en gemeenskap, in ag te neem. Dit beteken enersyds dat die invloed van die kind se huis, kultuur en gemeenskap by hulpverlening in aanmerking geneem behoort te word en andersyds dat hulp ook tot sy situasie gerig moet wees. Die samewerking van almal wat by sy lewe betrokke is (sy ouers, broers, susters, onderwysers, ensovoorts) is dus van baie groot belang.

## # Gespesialiseerdheid

Ortopedagogiese en ortodidaktiese hulpverlening is nie hulp wat intuïtief gegee word nie, maar is hulp wat op 'n beplande, doelgerigte en wetenskaplik verantwoorde wyse verleen word. Daarom behoort die voorsiener van hulp oor gespesialiseerde kennis en insig te beskik. Dit beteken egter nie dat slegs opgeleide persone hulp mag verleen nie. Ouers, onderwysers, koshuispersoneel en ander persone behoort ook ortopedagogiese hulp te verleen, indien dit op 'n wetenskaplik beplande en doelgerigte wyse, verkieslik onder leiding van 'n ortopedagoog, gedoen word.

## # Ondersteunende opvoedingsklimaat

'n Gespesialiseerde en goed beplande hulpprogram alleen is onvoldoende om 'n kind se opvoedings- en onderrigprobleme op te los. Dit moet binne 'n ondersteunende opvoedings- en onderrigklimaat aangebied word. Die aard van die klimaat sal verskil volgens die aard van die kind se gestremdheid en die behoeftes van elke individuele kind. Dit behoort egter so te wees

dat dit elke besondere kind se fisiese, kognitiewe en affektiewe behoeftes ondersteun.

Indien hulpverlening aan kinders met besondere onderwysbehoefte, (vir die doel van hierdie studie swaksiende kinders) aan onder andere hierdie kriteria voldoen, sal dit outentieke ortopedagogiese en ortodidaktiese hulpverlening wees.

By die ontwerp van 'n kurrikulum vir swaksiende kinders behoort seker gemaak te word dat bogenoemde essensies in aanmerking geneem word en in die kurrikulum ingebou word.

#### (e) Samevatting

In hierdie onderafdeling is aandag gegee aan die religieuse grondmotief, die voor-teoretiese lewens- en wêreldbeskouing en die teoreties-filosofiese vooronderstellings wat onderliggend aan die kurrikulum is. Die aard of wese en die implikasies van elkeen vir die kurrikulum is aangetoon.

Vanuit dié vertrekpunt sal aandag nou aan die vier kurrikulumgrondslae (Kennisleer, Werklikheidsbeskouing, Mensbeskouing en Onderrig-leerbeskouing) gegee word. Insig in die wese van elk van die grondslae is noodsaaklik vir die ontwerp van die beoogde kurrikulum.

#### 2.3.2.4 Kennisleer

##### (a) Inleiding

Epistemologie of kennisleer is die filosofiese vakgebied wat die aard van kennis en wete bestudeer. Dit vra vrae soos: "wat is waar?"; "hoe ken ons die waarheid?" en "hoe weet ons dat ons weet?" Die epistemologie is van die uiterste belang

vir die kurrikuleerder, want die kurrikulum handel in sy wese oor kennis (Zais 1976:111).

Daar bestaan volgens Zais (1976:112) 'n noue verband tussen die epistemologie en die ontologie, wat weer die filosofiese vraag oor die aard van die werklikheid bestudeer. 'n Mens se epistemologiese beskouings ontstaan uit sy fundamenteel ontologiese oortuigings en dit het weer 'n direkte verband met die beskouings wat die kurrikuleerder ten opsigte van die kurrikulum huldig.

Vir die Christen wat vanuit 'n Christelike wetenskaps-perspektief werk, is die Bybelse perspektief op kennis van kritiese belang. Die aard daarvan sal vervolgens bespreek word.

#### (b) Die aard van kennis: Bybelse perspektief

Dit wat as die Bybels-Christelike perspektief op die aard van kennis aanvaar word, het volgens Zais (1976:128) stelselmatig gegroei. Hy onderskei die volgende hoofmomente:

- \* By die Hebreërs het die konsep van die hemel as die hoogste en volmaakte realiteit en God as die Alwetende, Almagtige en Algoeie Opperwese ontwikkel. Vir hulle was kennis van die goeie en kennis van die wil van God een en dieselfde. God het oor 'n lang periode sy wil aan hulle geopenbaar en met 'n groot aantal Bybelse karakters soos Adam, Eva, Noag, Abraham, Isak, Jakob, Josef, verskeie profete, ensomeer, gekommunikeer. Die Ou Testament is die skriftelike weergawe van hierdie kommunikasie. Vir die Joodse gelowiges is die Ou Testament die volle en finale openbaring en Woord van God wat die sekerste weg na 'n goeie lewe aandui.

- \* Die Christelike tradisie bou daarop voort en aanvaar die Ou Testament, maar nie as die volle en finale openbaring van God nie. Jesus Christus word as die Seun van God na die wêreld gestuur om verdere kennis, waarsonder die ware lewe nie moontlik is nie, aan die mens te openbaar. Hierdie openbaring is in die Nuwe Testament opgeteken, wat saam met die Ou Testament as die enigste en ware gids tot verlossing aanvaar moet word. Volgens Holms (1983:61) is die Nuwe Testament in die laaste instansie verantwoordelik vir die voller begrip wat die Christen van God se verhouding met sy kinders het.

Van Brummelen (1988:86-91) verwys na die ineengeweeftheid van die kurrikuleerder se grondmotief, lewens- en wêreldbeskouing, sy siening van die kurrikulum en kurrikulumbeplanning, sy oortuigings oor die doel van die skool, die aard van die leerder (die kind) en die aard van kennis. Hy beklemtoon dit dat feite altyd gekies en geïnterpreteer word binne 'n paradigma van oortuigings en waardes. Die Christen glo dat God die werklikheid met 'n inherente wetmatigheid en betekenis geskep het. Sy interpretasie van die werklikheid moet binne die Bybelse raamwerk van waarheid aanvaar word. Die Bybelse raamwerk behels die volgende:

- # Ware kennis berus op openbaring

God openbaar Homself aan die mens eerstens in sy skepping en die natuur. Romeine 1:19-20 beskryf dit soos volg:

*Wat 'n mens van God kan weet, was immers binne hulle bereik, want God het dit binne hulle bereik gebring. Van die skepping van die wêreld af kan 'n mens*



*uit die werke van God duidelik aflei dat sy krag ewigdurend is en dat Hy waarlik God is, hoewel dit dinge is wat 'n mens nie met die oog kan sien nie ...*

Kennis word egter eers ware kennis wanneer God deur sy skepping en sy Woord na die mens uitreik en Hom aan die mens openbaar. Dit doen Hy veral deur die koms van die Here Jesus Christus. Paulus beskryf dit soos volg in Kolossense 1:15:

*Die Seun is die beeld van God, van God wat self nie gesien kan word nie.*

Deur hierdie openbaring ontdek die mens wie God is, roep Hy die mens tot toewyding aan Hom deur Jesus Christus en voorsien Hy die mens van 'n verwysingsraamwerk om die werklikheid mee te interpreteer.

Hy roep die mens om met verantwoordelikheid en doelgerigte liefde en toegeneënthed sy gedagtes, oortuigings, woorde en handeling tot gehoorsame diens aan Hom te wy. So word kennis in die korrekte perspektief geplaas: God is die Bron, Instandhouer en Openbaarder van alle menslike kennis. Hy behoort die eer te kry vir alle kennis waaroor die mens beskik.

Die ware kennis waartoe die mens in die lig van die Skrif kom, weerspreek nie of sluit nie die rede en empiriese bewysgronde uit nie, maar stimuleer geloof en verdere insigte.

# Ware kennis betrek die mens in sy totaliteit

Die Skrif maak dit duidelik dat kennis die mens se hele

wese betrek, nie net sy intellek nie en dat dit meer is as 'n blote assimilerings van konsepte. Dit sluit volgens Dreckmeyr (1991:5) kennis van die hart in en vereis 'n persoonlike respons. Wanneer die Bybel na 'n gebrek aan kennis verwys, (byvoorbeeld in Hosea 4:6) verwys dit na 'n gebrek aan toewyding aan God en aan sy medemens en 'n onvermoë om verstandskennis met die totaliteit van die daaglikse lewe te integreer.

Kennis in die Bybelse sin is kennis slegs as die mens se lewe, sy gedagtes, motiewe en handeling, bewustelik in die wil van God gefundeer is.

# Ware kennis openbaar God se wonderdade en onderrig die mens in God se weë

Ware kennis toon aan die mens God se krag, majesteit en voorsiening, sodat dit konseptuele leer kan transendeer en respons in die hart kan bewerkstellig.

Hierdie Bybelse perspektief op die aard van kennis het 'n aantal belangrike implikasies vir die ontwerp van 'n kurrikulum. Daaraan sal nou kortliks aandag gegee word.

#### (c) Implikasies vir die kurrikulum

Vir die Christen-kurrikuleerder het die Bybelse perspektief die volgende implikasies:

- \* Alle kennis, dus ook dit wat op skool onderrig word, moet heenwys na God as die Oorsprong van alle menslike kennis. Daarom mag geen vak onderrig word as 'n konstruksie van die mens se verstand nie. Deur die onderrig van bepaalde vakinhoud moet die kind insig

verkry in God se skepping en sy eie taak en verantwoordelikheid daarin.

In die kurrikulum sal dus aandag gegee moet word aan God se openbaring in sy Woord en deur sy skepping. Dit word bewerkstellig deur die verskillende vakke wat onderrig word. Elke skoolvak behoort binne die Bybelse raamwerk en grondmotief van skepping, sondeval en herskepping in Jesus Christus, onderrig en bestudeer te word. Die gebruik van empiriese gegewens en menslike rede word nie uitgesluit nie, maar binne Bybelse perspektief geplaas (Dreckmeyr 1991:5).

\* Geen vak mag onderrig word as 'n versameling feite wat ter wille van die feite geleer moet word nie. Die vakinhoud moet op die alledaagse lewe self gebaseer wees en moet praktiese nut vir die lewe hê (Dreckmeyr 1991:6). Die vakinhoud wat gekies word, hoe daar oor situasies en aangeleenthede gedink word en die houdings en gesindhede wat ontstaan as gevolg van wat en hoe onderrig word, moet van toewyding aan die hoor en doen van die Woord van die Here getuig (Van Brummelen 1988:89).

\* Die Christen se begrip van kennis en wete behoort gebaseer te wees op die Hebreeuse betekenis van dié woorde. Die Ou Testamentiese Israeliet het in kennis en wete gegroei soos wat hy na God se openbarings geluister het. Hy het homself dan aan God toegewy om in ooreenstemming met dié openbarings te leef. Kennis was eksistensieel, 'n totale bewussyn van 'n lewende God wat aktief, handelend en betrokke in sy skepping en die samelewing is. Elke gebeurtenis is aanvaar as 'n daad van God of van mense, wat óf in gehoorsaamheid óf in ongehoorsaamheid teenoor 'n lewende, almagtige God van genade en liefde handel. Hy het nie net kennis

versamel nie, maar het in 'n persoonlike verhouding, wat hom verbind het om in ooreenstemming met dit wat hy weet, te handel, geleef. Om die persoonlike betekenis van kennis in stand te hou, moes sy toewyding aan God telkens hernu word. Dit het meegebring dat hy in gehoorsame en dankbare onderworpenheid aan die eise wat God deur sy Woord en handelinge stel, geleef het. Dié verbintenis en gehoorsame toewyding het elke aspek van die lewe geraak. Geen aspek van die lewe kon geleef word sonder om God en sy aansprake en eise te erken nie (Steensma 1977:4-5).

- \* Bogenoemde Hebreeuse interpretasie is nie deur die Nuwe Testamentiese openbaring van die Here Jesus Christus verander nie. Dit het wel 'n verdere dimensie bygekry, naamlik dat kennis nou erkenning van Christus as die Seun van die lewende God vereis. Dit vereis 'n persoonlike verhouding met die Here Jesus Christus, 'n verhouding wat elke oomblik en elke aspek van die lewe insluit (Steensma 1977:5).
- \* Die inhoud van die verskillende skoolvakke (wetenskap, wiskunde, kuns, aardrykskunde, ensovoorts) moet die wonder van God se handewerk verkondig, asook die kinders aanmoedig om dié God te wil ken en in sy weë te wil wandel (Van Brummelen 1988:89). Indien dit gebeur sal die volgende woorde van elke kind se lewenswandel waar wees:

*Mens, die Here het jou bekend gemaak wat goed is: Hy vra van jou dat jy reg sal laat geskied, dat jy liefde en trou sal bewys, dat jy bedagsaam sal lewe voor jou God (Miga 6:8).*

### 2.3.2.5 Werklikheidsbeskouing

#### (a) Inleiding

Soos reeds in 2.3.2.4 aangedui, handel die ontologie of werklikheidsbeskouing oor die filosofiese vraag na die aard en struktuur van die werklikheid. Dit vra die vraag "wat is werklik of wesenlik?" Die antwoord op die vraag blyk voor die handliggend te wees. Dit is egter waar dat die antwoord daarop deur die voorskrifte van die kultuur van die mens wat hom met dié filosofiese vraag besig hou, gekleur word. Verder word dit beïnvloed deur die denker se aanvaarde begrip of idee van die werklikheid, die eksistensie van dinge, die mens, idees en simbole. Dit is van groot belang dat aandag aan die werklikheidsbeskouing gegee word, aangesien dit die ontwerp van 'n kurrikulum ten nouste raak (Zais 1977:109-110).

Die Bybel voorsien 'n bepaalde perspektief op die aard en struktuur van die werklikheid. Daaraan sal nou kortliks aandag gegee word.

#### (b) Bybels-Christelike perspektief op die werklikheid

Wanneer Bybelse lig op die werklikheid val, openbaar dit volgens Spier (1972:24-27) en Duvenage (1988:39) die volgende:

# Daar is 'n prinsipiële onderskeid, nie skeiding nie, tussen God en die kosmos of skepping. God het dit aan sy wette onderwerp. Hierdie ordeninge, wette en strukture is die uitdrukking van die wil van God vir die bestaan, verloop, werking, lewe en gedrag van sy skepsels. Die wet is die grens tussen God en kosmos en dit beteken enersyds dat God, die Skepper, self nooit aan 'n enkele wet onderworpe is nie en andersyds dat

alles wat nie God is nie, dus alles wat geskape is, onder die wet geplaas is.

- # Al die skepsels (mens, dier, plant, ding, gebeurtenis en handeling) moet in onderworpenheid en afhanklikheid die wet gehoorsaam. Niks in die kosmos is daarvan uitgesluit nie en niks mag onafhanklik daarvan optree nie.
- # God is die almagtige en alomteenwoordige Skepper en onderhouer van alle dinge in die hemel en die aarde, die kosmos - die groot sieraad - wat Hy gemaak het en in liefde versorg. Die kosmos omvat alle skepsels wat volledig afhanklik van hulle Maker is.
- # Die geskape dinge is sinvol en wys altyd na God, hulle Skepper. Sy wet maak sy skepping sinvol.
- # Die kosmos bestaan uit die hemelse en die aardse. Die hemelse is nie veld vir menslike ondersoek nie. Die aardse is egter binne die bereik van die menslike ervaring. Daarom het God dit vir ondersoek aan sy mensekinders gegee.
- # God het die skepping ordelik en met 'n bepaalde struktuur geskep. Die skeppingswerklikheid is 'n eenheid, maar vertoon 'n groot verskeidenheid aspekte of bestaanswyses wat in die volgende onderafdeling in meer besonderhede bespreek sal word.

Vanuit hierdie perspektief is dit moontlik om die verskillende dimensies van die werklikheid te onderskei.

### (c) Dimensies van die werklikheid

Schoeman (1988:3-7) dui aan dat in die mens se ervaring van die werklikheid, die volgende dimensies onderskei kan word:

#### # Dimensie van dinge

Binne die terrein of horison van die mens se ervaring, kan hy sekere dinge of verskynsels onderskei en identifiseer. Hy kan hulle as onderskeibare en identifiseerbare entiteite of strukture met besondere en tiperende karaktereienskappe ontmoet. Verder kan hy logies oor hulle nadink en hulle die objek of voorwerp van sy analitiese denke maak. Hierdie eienskappe wat eie aan elkeen se aard is, maak dit moontlik om hulle van ander dinge te kan onderskei. Dinge vertoon hulle ontiese struktuur (wetmatige opbou of samestelling) aan die waarnemer.

Dinge openbaar of vertoon 'n tiperende individualiteit en die waarnemer word van die ontiese struktuur, dus die wetmatige opbou of wetmatige samestelling daarvan, bewus.

Spier (1972:30) noem dit die individuele struktuur-moment van die kosmies-geskapene, wat beteken dat die bestaan van elke skepsel ook deur individualiteit bepaal is. Elke onderdeel van die kosmos (skepping) het 'n eie afsonderlike konkrete bestaan, wat aanwysbaar is en nooit met iets anders saamval nie.

#### # Dimensie van bestaanswyses

Wanneer die mens oor hierdie ontiese struktuur van dinge wil nadink, is hy verplig om dit te doen in terme van hulle universele bestaanswyses of modaliteite. Die

modale aspekte of bestaanswyses van dinge voorsien die verwysingsraamwerk waarbinne die dinge of verskynsels waargeneem, begryp en wetenskaplik sowel as nie-wetenskaplik verreken kan word.

Dit bied dus aan die mens die agtergrond waarteen hy iets oor die struktuur van 'n ding kan sê. Hierdie dimensie kan gesien word as die toegangspoort tot die kennis van dinge, want die mens kan slegs oor dinge praat in terme van hoe hulle is.

Die wetmatige struktuur van elke ding wat binne die dimensie van dinge waarneembaar is, kan verreken word in terme van die vyftien modaliteite of bestaanswyses, soos deur Dooyeweerd onderskei en waarna reeds in 2.3.2.3(a) verwys is.

Spier (1972:31) dui aan dat die soewereine Skepper vir elk van die modaliteite wette gee het waarvolgens die skepsels hulle moet gedra. Die orde waarin die modaliteite mekaar in die kosmos opvolg, word die wetsorde genoem. Spier (1972:33-34) en Schoeman (1988:27-34) beskryf elkeen kortliks soos volg:

\* Numeriese- of getalsaspek

Die getalsaspek of getalsmatigheid is die eenvoudigste, mins gekompliseerde en mees fundamentele bestaanswyse van alle individuele skepsels - dinge, plante, diere en mense - en is maklik om aan te toon. Elke kosmiese ding kan getel word. Die diepste betekenis van hierdie modale aspek is onderskeidende hoeveelheid en is die basis van alle ander werklikheidsaspekte. Geen kosmiese aspek kan sonder die getalsaspek bestaan nie.



Alle getalle is onderworpe aan bepaalde numeriese wette wat deur God aan die domein van getalle toegeken is. Geen getal kan van hierdie wette afwyk nie. Die mens kan berekeningsfoute maak, maar dit kan nooit die wette wat vir getalle geld, ongedaan maak nie.

Dit is tipies van die getalsmodaliteit dat daar geen geleidelike oorgang van die een getal in die ander voorkom nie. Daar bly altyd 'n afstand, 'n kloof of 'n sprong tussen getalle.

#### \* Ruimtelike aspek

Alle kosmiese dinge beslaan ruimte en kan gemeet word, wat in terme van lengte, breedte en hoogte uitgedruk kan word. Die ruimtelike aspek is dus gefundeer in en veronderstel die getalsaspek. Dit is terugwysend op die getalsaspek wat dit in die kosmiese tyd voorafgaan, want die grootte van dinge kan alleen in getalle of syfers uitgedruk word.

Meetbaarheid is 'n ander bestaanswyse as telbaarheid. Die een kan nie na die ander herlei word nie. In die ruimtelike bestaan lyne, vlakke en inhoude. Dit is nog nie dinge nie, maar is ook meer as net denkprodukte, want lyne, vlakke, punte en inhoude behoort tot die realiteit of werklikheid van alles wat geskep is.

Getalle en ruimte is die twee laagste bestaanswyses en is realiteite. Hulle lewer saam nog geen individuele realiteite op nie, maar is eienskappe van alles wat in die kosmos individuele realiteit het.

\* Bewegings- of kinematiese aspek

Die ruimtelike aspek word deur die meer gekompliseerde aspek van beweging gevolg en dui op kontinue voortgang. Alle beweging veronderstel ruimte en getal en is antisiperend betrokke by alle opeenvolgende modaliteite.

\* Fisiese aspek

Hierdie aspek verteenwoordig en kwalifiseer alle nie-lewende dinge in die kosmos. Dit is dinge wat nie deur mensehande gemaak is nie, byvoorbeeld 'n waterdruppel, sandkorrel of 'n rotsblok. Die karakteristieke (of sin-kern) van hierdie modaliteit is energie-werking, wat teenwoordig is in alle chemiese stowwe met hulle verbindings en reaksies in onder andere lig, geluid, elektrisiteit en atoom. Hierdie energie-bronne is veroorsakers van fisiese prosesse.

Dit is konkrete individuele werklikhede wat ook 'n funksie by die drie voorafgaande modaliteite het. Beweging is die gevolg van fisiese energie en veronderstel ruimtelikheid en getals-matigheid.

\* Biotiese aspek

Die biotiese aspek dui op die bestaanswyse van die organiese lewe van alle lewende wesens. Plante, diere en mense is almal onderworpe aan die wette wat vir die organiese lewe geld. Vir die plantlewe is die biotiese bestaanswyse egter die karakteristieke kenmerk van bestaan, want hy bestaan om te groei, te bot en voort te plant.

Vanaf die biotiese is lewe in allerlei variasies aan die orde, want lewe is die voorvereiste vir alle latere modale aspekte.

\* Psigiese of emosionele aspek

Die dier en die mens het gevoelsorgane en kan sintuiglik sien, hoor, ruik, proe, en tastelik voel.

Deur hierdie kanale kry die dier dus sy gevoelsindrukke en hierdie samehang van gevoelslewe en gevoelsorgane dui daarop dat die psigiese bestaanswyse van 'n dier op die fondament van die biotiese lewe rus.

Ook die mens het 'n gevoelslewe, maar dié is veel ryker as die sinnelik-gebonde lewe van die dier. Wat die mens sintuiglik ervaar, is nie los te maak van die hoër menslike gevoelens nie en ook nie van die mens se religieuse verhouding tot God nie.

Die bogenoemde ses aspekte of modaliteite omspan die ryk van die natuur en word deur die natuurwetenskappe bestudeer. Die oorblywende nege aspekte in die ryk van die kultuur waarin slegs die mens funksioneer en word deur die kultuurwetenskappe bestudeer. In eersgenoemde groep geld vaste natuurwetmatighede wat nie oortree kan word nie. In laasgenoemde groep geld kultuurnorme wat as vooronderstellings óf gehoorsaam óf geïgnoreer óf oortree kan word.

\* Analitiese aspek

Dié aspek is die eerste geheel en al menslike aspek van die werklikheid, want net die mens het die vermoë om op logiese en analitiese en onderskeidende wyse te kan dink. Dié vermoë onderskei die mens radikaal van die

dier, maar mag nie oorbeklemtoon word en as die wese van die mens beskou word nie.

Dié soort denke is slegs een van 'n hele aantal bo-psigiese modaliteite en word deur norme en beginsels vir logiese denke gerig. Die norme en beginsels dra almal 'n normatiewe karakter, want hulle kan oortree word en dan is die mens verantwoordelik vir sy eie onlogiese denke.

Die soort denke vind in die alledaagse lewe op 'n naïewe en, by die beoefening van die wetenskap, op 'n verdiepte en sistematiese wyse plaas en word op die psigiese aspek gebaseer.

#### \* Historiese aspek

Die mens kan analities dink en die insigte wat hy daardeur verkry, beheersend aanwend en so kultuurvormend optree. Hy vorm kultuur uit natuur deur die moontlikhede wat in die natuur beslote lê, deur beheersende vorming (vormgewing) volgens vrye ontwerp, te ontsluit.

Kultuurvorming is 'n Goddelike opdrag aan die mens en berus op die beheersing van stof, plant en dier. Weens dié vermoë kan die mens kultuurprodukte maak wat 'n ander doel dien as die materiaal waarvan die mens dit gemaak het. Deur die vormingsfunksie bou elke mens, wát ookal sy plek of taak in die lewe mag wees, mee aan die geskiedenis van die mensheid.

#### \* Linguale of taalaspek

Die mens het die vermoë om betekenisvolle klanke, tekens en simbole te maak en te vertolk. Deur

simboliese betekening neem die mens in sy samelewing allerlei tekens en simbole met 'n gemeenskaplike betekenis in gebruik. Dit is benoemingsmiddele wat mense gebruik om mekaar te verstaan, gedagtes oor te dra en onderling met mekaar om te gaan. Die taallewe ontplooi in die onderlinge omgang en verkeer van mense en kry die aksent van mededeling.

Taal word hier in die wydste sin verstaan en sluit die spreek- en skryftaal, asook die taal van gebare, standbeelde, gedenktekens, syfers, musieknote, seine, vlae, en enige ander vorm van simboliek in.

Taal vertoon 'n normatiewe karakter en linguale norme kan oortree word.

#### \* Sosiale aspek

Die sosiale word gekenmerk deur die onderlinge omgang en verkeer van mense. Elke mens is tot omgang met sy medemens geroep en ware sosiale omgang is alleen tussen mense moontlik. Dit word veral deur die mens se denklewe, sy historiese vorming en sy taallewe moontlik gemaak. Deur sy taal is dit vir die mens moontlik om sy gedagtes te kan meedeel en sy hart vir sy naaste te ontsluit.

Maatreëls wat getref word om omgang tussen mense moontlik en maklik te maak, soos die bou van huise, die aanlê van verkeersweë, die doeltreffend maak van die kommunikasiemiddels, die vervaardiging van voertuie, ensovoorts, is almal in wese sosiale maatreëls.

\* **Ekonomiese aspek**

Dié aspek beklemtoon die ekonomiese waarde van dinge. Dit dui aan dat die dinge wat nie in oorfloed beskikbaar is nie, hoë waarde het en daarom moet vir waardevolle dinge baie betaal word. Om dit te kan bekom is dit sinvol om te werk, geld te verdien en ekonomies spaarsaam met geld en ander aardse besittings om te gaan. Dus gaan dit oor die beginsel van ewewigtige besparing en die wering van verkwisting.

Die aspek is veral op die sosiale gerig, want die waarde van aardse besittings kom veral in die onderlinge omgang van mense die beste tot hulle reg.

Die wette vir die ekonomiese aspek vertoon almal 'n normatiewe aard en kan deur die mens oortree word.

\* **Estetiese aspek**

Die mens beskik oor die aangebore vermoë om die skoonheid van dinge te waardeer en om 'n afkeer te hê in die walglike en lelike. Verder kan die mens self esteties-waardevolle dinge maak. In die verskillende kunste gaan dit dus om die skoonheid wat deur die mens geniet mag word.

Die mens se estetiese subjekfunksie moet vorming en ontwikkeling ondergaan om tot kunswaardering en kunsproduksie in staat te wees.

By hierdie aspek gaan dit om die beheerste harmonie en ewewigtigheid van kontraste en simboliese betekening deur kleur, klank, beeld en woord. Dit gaan dus oor die mooi dinge van die lewe. Oortolligheid of

oorbodigheid in enige opsig tas die wesenlike waarde daarvan aan.

Estetiese norme is nie star en onoortreebaar nie. Weens hulle normatiewe karakter kan hulle egter deur die skepper van swak kuns oortree word.

\* Juridiese aspek

In hierdie menslike bestaanswyse het die mens se besef van reg en onreg hulle oorsprong. Dit gaan om die belange of regte waaroor die mens in al die samelewingskringe (in staats-, kerk-, gesins- en organisasieverband), asook die regte in sy vrye maatskaplike omgang met sy medemens, beskik.

Die regte of belange van een persoon moet ewewigtig geharmoniseer word met die veelvuldige belange van al die ander persone in sy samelewing.

\* Etiese aspek

Etiek verwys na sedelike norme of wette (HAT 1991:210). Binne 'n Christelike konteks behels die etiese aspek onder andere die liefde van die mens in al sy tydelike verhoudings. Alleen die mens beskik oor die vermoë om lief te hê. Hy ondervind dit in talle tydelike verhoudings soos die huwelik, gesin, familie, vriendskappe, ensomeer. Die mens se (morele) liefde vir diere, plante en dinge word ook ingesluit. Hierdie vorm van liefde is van tydelike omvang.

\* Pistiese- of geloofsaspek

Hierdie aspek is die mees komplekse aspek en word as die mens se ingewikkeldste funksie beskou. Dit gaan

oor die mens se nood aan vaste sekerheid of sekuriteit en word daarom gekenmerk deur geloof en vaste vertroue.

Geloof is 'n tipies menslike eienskap en is eie aan selfs die ateïs, hoewel hy nie sy vertroue in die ware God stel nie, maar in een of ander kosmiese aspek of ding. By hierdie aspek gaan dit dus nie om wat 'n mens glo nie, maar om die feit dat elke mens 'n geloof het waarmee hy dit wat aan sy lewe vastigheid, sekerheid en uitsig bied, wil vasgryp. Vir die Christen gaan dit om die ware God en vir die ongelowige om 'n vermeende godheid. Elke mens glo dus - "gelowig" of "ongelowig".

Geloof dra 'n grenskarakter, want die mens gryp verby die grens van dinge en sy medemens na die egte (of vermeende) vaste grond van alles wat bestaan, om sy hart daarin te veranker. Dit vervul ook 'n leidende funksie in die mens se lewe, want dit gee ook aan al sy ander lewensfunksies rigting.

Bogenoemde vyftien werklikheidsaspekte geld as grondleggende strukture van die ervaarbare werklikheid en vorm die grondslag waarop alle wisselende verskynsels in die werklikheid funksioneer. Hulle besit hierdie ontiese karakter omdat hulle op die Godgegewe tydorde van die werklikheid gegrond is en daarom hoegenaamd nie van menslike willekeur afhanklik is nie.

#### # Tyddimensie

Die werklikheid wat die mens ervaar is 'n tydelike of temporele werklikheid. Dit beteken dat al die verskynsels met hulle kenmerkende bestaanswyses, soos wat hulle deur die mens ervaar word, verskyn en verdwyn



binne die kosmiese tyd. Geen ding transendeer die tyd nie.

Die tyddimensie vertoon 'n kosmiese tydorde waarin die onderskeie werklikheidsaspekte mekaar in onomkeerbare tydorde opvolg. Dit maak dit moontlik om van kosmos-vroeë en kosmos-latere aspekte te praat. Dit is vir die wetenskaplike verrekening van die werklikheid van deurslaggewende betekenis.

Spier (1972:30) noem dit die temporele struktuur-moment en verklaar dat alles wat in die kosmos is, in die tyd bestaan en deur die tyd omsluit word. 'n Skepsel kan nooit bokant die tyd uitkom nie. God se volmaakte bouplan van sy skepping bepaal dat al sy skepsels in die tyd bestaan. Hierdie kosmiese tyd omvat die hele skepping.

#### # Religieuse dimensie

In die skepping bestaan daar 'n wesenlike verskil tussen dinge, plante, diere en mensgemaakte kultuurgoedere aan die een kant en die mens as beelddraer van God aan die ander kant. Die niemenslike dinge van die skepping kan nooit die tyd te bowe gaan nie en het geen bo-tydelike of ewige perspektief nie. Die mens daarenteen, is in 'n band met die Skepper geskape. Die religieuse band bestaan tussen die Skepper en die selfheid of hart van die mens en verleen aan die mens toegang tot 'n dieper dimensie as bogenoemde drie dimensies waarbinne die res van die skepping funksioneer.

Net die mens leef dus, op grond van sy verbondenheid aan God, sy Oorsprong, in 'n vierde dimensie, naamlik 'n religieuse perspektief op die ewigheid. Dit is ook,

soos voorheen aangedui, waar van die ongelowige mens. Omdat hy ook mens is, beskik hy ook oor 'n religie, maar dit is 'n verbondenheid aan 'n afvallige oorsprong of afgod - 'n surrogaat van die Ware Oorsprong. Sy religieuse perspektiewe is egter afvallige en daarom Godonterende perspektiewe.

Die eerste drie dimensies (van dinge, bestaanswyses en tyd) van die werklikheidservaring is vir die mens in sy wetenskaplike denkaktiwiteit toeganklik. Die religieuse is egter nie, daarom verlaat die mens hom op bepaalde openbarings-gegewenhede. Dit geld vir hom as religieuse vooronderstellings ten opsigte van dié dimensie van sy bestaan.

Die mens se toegang tot die religieuse dimensie is wesenlik anders as sy toegang tot die ander drie dimensies. By die eerste drie kan hy dit wat hy ontmoet, in beginsel verstaan. Van dit wat hy in die religieuse dimensie ontmoet, kan hy slegs 'n idee vorm.

#### (d) Implikasies vir die kurrikulum

Die Bybels-Christelike perspektief op die aard van die werklikheid hou volgens Dreckmeyr (1991:6-7) die volgende implikasies vir die kurrikulum in:

- \* Die verskillende aspekte van die werklikheid bepaal die gesigshoeke van waaruit daar in die verskillende vakke na die skeppingswerklikheid gekyk word, byvoorbeeld
  - wiskunde: uit die gesigshoek van die getals- en ruimte-aspek;
  - biologie: uit die gesigshoek van die biotiese of lewe-aspek;

- chemie en fisika: uit die gesigshoek van die kinematiese en fisiese aspekte.

\* Die verskillende vakke moet so onderrig word dat die kind

- daardeur insig in God se skepping kry en leer wat sy verantwoordelikheid ten opsigte van die skepping is;
- bewus word van die feit dat die wetenskappe (dus die vakke wat op skool aangebied word) sowel moontlikhede (omdat dit handel oor die magtige werke van God) as beperkings (vanweë die sondeval) het;
- die verband tussen die verskillende vakke insien sodat hy daardeur die wonderlike samehang en harmonie in God se skepping sal ontdek.

Hierdie implikasies toon die belangrikheid van dié besondere werklikheidsbeskouing as grondslag vir die kurrikulum aan. By die ontwerp van die voorgestelde kurrikulum behoort die insigte as belangrike rigtingaanduiders te dien.

#### 2.3.2.6 Mensbeskouing

##### (a) Inleiding

Die mens is in die oë van die mens self een van die belangrikste "dinge" in sy leefwêreld. Die mens, so aanvaar die eenvoudigste of primitiefste mens intuïtief, is die belangrikste van al die lewende wesens wat in die leefwêreld aangetref word, al kan hy nie verduidelik waarom hy so dink nie (Van der Walt 1988:44). Ook dring die raaisel rondom die unieke aard en bestaan van die mens hom reeds oor eeue

aan die wetenskaplike besinning en denke op (Strauss 1989:24).

Volgens Zais (1976:200) word ons beskouing oor die aard van die mens deur ons eie filosofiese vooronderstellings sowel as die gemeenskap waarin ons lewe, bepaal. Die besondere beskouing wat gehuldig word, het noodwendig ook 'n beduidende invloed op die konstruksie van 'n kurrikulum vir die onderrig van die kinders van 'n bepaalde gemeenskap of vir 'n besondere groep kinders. Volgens hom dui Hook (1946:23) aan dat dit nodig is om deeglik oor die komplekse aard van menswees te besin, want

*it is important to know what men are in order intelligently to determine what they should become (Zais 1976:200).*

Die eeue-oue vraag na die aard en wese van die mens word waarskynlik op een of ander tyd deur alle denkende mense gevra. Veral teoloë, filosowe en ander wetenskaplikes het hulle in die verlede met die vraag besig gehou. In meer resente tye het wetenskappe soos die biologie, psigologie en antropologie grootliks bygedra tot die debat. Deur die mens aan empiriese navorsing te onderwerp, is baie mites oor die mens aan die kaak gestel. Dit is egter ook waar dat baie verrassende en dikwels ontstellende karakteristieke van die mens op dié wyse aan die lig gebring is. Ongelukkig het die suksesse met dié wyse van navorsing dikwels daartoe gelei dat afgelei is dat suiwer empiriese navorsingsmetodes in sigself genoegsaam is om die aard van die mens te ontdek (Zais 1976:201).

Aangesien daar nie 'n eksakte en logiese antwoord verskaf kan word op die vraag na die wese van die mens nie, het daar oor die eeue heen talle beskouinge en standpunte daaroor die lig gesien. Elke beskouing of teorie spruit voort uit wat

deels empiries (feitelik en werklik) en deels transendentiaal (vanuit aannames en vooronderstellings) vasgestel kan word. Die aard van die aannames en vooronderstellings lei opvoedkundiges tot die vorming van bepaalde opvoedingsteorieë (Van Schalkwyk 1988:14-15; Vogelaar & Bregman 1983:17-35).

'n Mens se siening van die mens is, volgens Van der Walt (1988:46-47) en Vogelaar & Bregman (1983:12-15) van deurslaggewende belang in die opvoedingsituasie, want "hoe jy die mens sien, bepaal hoe jy opvoeding sien". As die mens gesien word as die hoogste ontwikkelde soogdier, is die opvoeding die instrument waarmee 'n mens sy kind se aangebore vermoëns laat ontwaak en die wyse waarop die grootmens sy kind leer om sterk te wees sodat hy kan oorlewe. As die mens as sosiale wese beskou word, is opvoeding 'n proses van sosialisering, van aanpassing en invoeging in die samelewing. As die mens as 'n fabriserende wese beskou word, is opvoeding weer die proses waardeur die mens met tegniese en handvaardighede toegerus word.

Daar is veral twee breë groeperings van sienings van die mens waarmee in die opvoedingswêreld gewerk word. Aan die een kant word die mens as skepsel van God, geskape na sy beeld, gesien. Aan die ander kant word die mens as 'n wese los van God gesien. Dié siening fokus op die mens slegs as psigiese wese, of in sy omgewings- en samelewingsverband. Die een siening is dus Godgesentreerd en die ander is mensgesentreerd. Vanuit Bybels-Christelike perspektief is die mensgesentreerde siening natuurlik ook op 'n sekere wyse godgesentreerd, maar dan is dit nie die God wat Hom in die Bybel aan die mens openbaar nie, maar is dit 'n mensgemaakte god of afgod. Die Godgesentreerde perspektief aanvaar dat God Hom op verskillende wyses aan die mens bekend maak of openbaar het: deur sy skepping as die werk van sy hande; deur sy voorsienigheid in die instandhouding van sy werke;

deur die Bybel as sy Skrifwoord; deur die verlossing in Jesus Christus as sy vleesgeworde Woord; deur die werk van die Heilige Gees in die hart van die gelowige, ensovoorts (Van der Walt 1988:48; Holms 1983:107; Vogelaar & Bregman 1983:17).

Bogenoemde skrywers onderskei 'n hele aantal mensgesentreerde mensbeskouings, (byvoorbeeld die nasionalistiese, liberalistiese, Marxistiese en humanistiese mensbeskouings) wat gewoonlik gekenmerk word deur die agtervoegsels "-isties" of "-isme". Dit dui daarop dat daar 'n groot aantal maniere is waarop die mens

- vir hom afgode skep en
- homself (of een of ander aspek of faset van homself) in die middelpunt van sy denke plaas.

Omdat dit in hierdie studie om die Bybels-Christelike wetenskapsperspektief gaan, sal daar nie verder aan die mensgesentreerde mensbeskouings aandag gegee word nie. Aandag sal vervolgens slegs aan die Godgesentreerde, of Skrifmatige of reformatoriese visie op die mens, wat hom veral besig hou met die wese, oorsprong en bestemming van die mens, gegee word (Schoeman 1988:157).

#### (b) Bybels-Christelike mensbeeld

Die woord "beeld" kan volgens Van der Walt (1988:132) beskryf word as die afbeelding van iets wat buite 'n mens staan. Die term "mensbeeld" dui op 'n beeld waarby die mens self betrokke is, 'n beeld van homself as mens. Die mens is dus inbegrepe by sy idees en opvattings omtrent die mens.

Vir die Christen kan 'n toereikende mensbeeld nie net op wetenskaplike gronde bekom word nie. Die antwoord op die vraag "wat is die mens?" moet volgens Troost op twee vlakke

gesoek word, op die voor-wetenskaplike sowel as die wetenskaplike vlak (Schoeman 1988:156).

Vogelaar & Bregman (1983:55) se standpunt stem daarmee ooreen as hulle aandui dat die laaste woord oor die wese, oorsprong en bestemming van die mens nie van die filosofie of van vakwetenskappe verwag word nie, hoewel deeglik van insigte uit dié bronne kennis geneem moet word. Die antwoord kom vir die Christelik-reformatoriese denker alleen uit die Heilige Skrif, die Bybel. Die Bybel as die onfeilbare Woord van God het die antwoord op die vrae: "Van waar kom jy?"; "Wie is jy?" en "Waarheen gaan jy?". Die Bybel is egter nie 'n handboek waaruit 'n sistematiese-wetenskaplike benadering tot die antropologie gehaal kan word nie. Dit gaan in die Bybel nie soseer om die méns nie, maar om die mens in sy verhouding tot God. Die mens se ontmoeting en verhouding met God lei tot 'n eiesoortige antropologie, 'n antropologie wat die mens ten diepste tot skuldbelydenis en ootmoed aanspoor.

Holms (1983:107) dui aan dat die Bybel in baie duidelike terme oor die geskiedenis van die mens praat en 'n baie realistiese beeld van individuele Bybelse karakters gee. Verder word Jesus Christus as die Ideale Mens, as die Seun van die Mens én as die Seun van God (dus volledig mens én volledig God) uitgebeeld. Hy het aan die mens kom toon hoe die Skepper die mens wou gehad het. Die mens is na die beeld van God geskape, maar net die Here Jesus beliggaam die volledige beeld van die lewende God. 'n Christelike mensbeeld moet dus noodwendig en eksplisiet Christosentries wees.

Die Bybel verskaf 'n mensbeeld waarmee 'n dieptevisie gekry word op die dinge wat wetenskaplik deur die menswetenskappe ontleed word. Daarsonder word slegs op die oppervlakte

vertoef en is selfs die beste waarnemings van die mens waardeloos (Van der Walt 1988:52-53).

Daar sal vervolgens gepoog word om by die oppervlakte verby te kyk en die lig van die Skrif (die Bybel) op die ware wese van die mens te laat val.

(c) 'n Skrifmatige beeld van die mens

Aan die hand van 'n aantal bronne (Holms 1983:107-126; Vogelaar & Bregman 1983:55-96; Fowler 1987:1-7; Van der Walt 1988:53-54; Dreckmeyr 1991:7-9) word die Bybelse beeld van die mens soos volg aan die orde gestel:

# Die mens: kroon van God se skepping

God het die mens laaste van al die geskape dinge geskep. Daarmee span God die kroon op sy skeppingswerk. Die mens is die hoogste van al die skepsels en is so geskape. Hy het nie uit ander geskape dinge ontwikkel nie.

Die Bybel sê van die gebeure in Genesis 1:26,27

*Toe het God gesê: "Kom Ons maak die mens as ons ververteenwoordiger, ons beeld, sodat hy kan heers oor die vis in die see, die voëls in die lug, die mak diere, die wilde diere en al die diere wat op die aarde kruip."*

*God het die mens geskep as sy verteenwoordiger, as beeld van God het Hy die mens geskep, man en vrou het Hy hulle geskep.*



Hierdie mens, wat Hy Adam genoem het, het Hy so geskep dat hy in die regte verhouding tot God, sy Skepper, asook tot die res van die geskape werklikheid, staan.

"Adam" wat 'mens, aards, rooigrond' beteken (Mijnhardt 1967: 655), verwys na sowel die besondere man as na die mens of mensheid. Dit is dus sowel persoonsnaam as 'n aanduiding van die hele menslike geslag. Adam is die stamvader van die ganse mensheid. Soos Handeling 17:26 dit stel: *"Uit een mens het Hy al die nasies gemaak"*.

Die mens (of mensheid) is kragtens sy skepping vir God uiters belangrik. Dit gaan nie vir Hom net om die individuele mens nie, maar om die totale mensheid wat Hy geskape het.

# Die mens: 'n uniek geskape wese

Die mens word as skepsel van alle ander skepsels onderskei deurdat sy skepping voorafgegaan is deur beraadslaging tussen die drie Persone van die Goddelike Wese. In Genesis 1:26 verneem ons: *"Kom Ons maak die mens ..."*

God skep die mens uit die materiaal (stof) van die aarde. Die mens ontstaan nie uit 'n ander skepsel nie, maar is 'n oorspronklike skepsel of maaksel van God. Omdat God die mens uit stof maak, is die mens na sy liggaam verwant aan die aarde. Pas nadat die skepping van die mens voltooi is, blaas God lewensasem in sy neus en word hy 'n lewende wese, 'n egte mens met 'n geestelike dimensie.

Die mens is uniek teenoor die ander skepsels van God. Die dier is net soos die mens 'n lewende wese, maar die

verskil tussen mens en dier lê daarin dat God van sy eie asem in die mens geblaas het en so gee Hy van en uit Homself aan die mens dit wat hy in sy innerlike wese met God in gemeen sou hê.

Die mens is kroon van God se skepping, maar troon ook bo die ander skepsels uit. Net die mens het selfbewussyn, want geen ander skepsel is van homself bewus, kan oor homself nadink en homself beoordeel nie. Net die mens kan rekenskap van sy bestaan gee en verantwoording daaroor doen. Ook net die mens is verantwoordelik vir sy daade en kan daaroor aangespreek word. Die mens word geroep om hom voor God as sy Skepper te verantwoord. Slegs die mens het die vryheid om die skepping te vorm en te ontplooi op 'n ryke verskeidenheid van wyses volgens sy keuse.

#### # Die mens: beeld van God

"... as beeld van God het Hy die mens geskep ...", word van die skepping van die mens in Genesis 1:27 gesê. Volgens Bavinck, aangehaal deur Vogelaar & Bregman (1983:58), is die hele mens, siel en liggaam, na die beeld van God geskep. Nie alleen die mens se siel nie, maar ook sy liggaam is heilig geskep. Dus is God se heerlikheid deur die mens se innerlike en uiterlike weerkaats. God se beeld behoort tot die wese van die mens. Daarom, as die mens sou ophou om Godgelykvormig te wees, sou hy ophou om in volle sin mens te wees.

In die mens se beeld-van-God-wees lê sy kind-van-God-wees opgesluit. Dit dui op 'n ewige en liefdevolle verhouding tussen God en die mens. Dit dui verder daarop dat die mens in 'n verhouding van totale afhanklikheid van en aanhanklikheid aan God geskep is. Slegs as draer van die beeld van God sou die mens sy

bestemming vind. Die mens as skepsel van God is kragtens sy skepping op 'n verhewe vlak geplaas. Dié vlak is deur sy verhouding met God bepaal.

Volgens Genesis 1 en 2 het die mens, geskape na die beeld van God, met God gepraat, insig in homself en sy medeskepsels gehad en heerskappy en mag oor 'n deel van die skepping, naamlik die aarde met die visse, voëls en diere daarop, gevoer. Daarby het die mens die seën van kameraadskap en vrugbaarheid ontvang. Dit is alles binne 'n verhouding van Goddelike liefde, waarin die mens in alles van God afhanklik was en waarin in al sy behoeftes voorsien is, beleef.

Om na die beeld van God geskape te wees het 'n engere en ruimer betekenis. In engere sin beteken dit dat die mens besitter is van ware kennis, geregtigheid en heiligheid. In ruimere sin verwys dit na alles wat die mens, ondanks die sondeval, tog nog het en hom steeds mens en nie dier nie, laat wees.

#### # Die mens: religieuse en relasionele wese

Die mens kan nie net op sigself beskou word nie, maar moet altyd in-relasie-tot gesien word. Dit beteken dat die mens in 'n komplekse sisteem van verhoudinge bestaan. Die mens, sowel individu as groep, het sy ontstaan en lewensonderhoud buite homself en kan daarom nie in isolasie of as 'n selfonderhoudende eiland bestaan nie. Die volgende verhoudinge word onderskei:

#### \* Die mens se verhouding tot God

Vogelaar & Bregman (1983:70) verwys na Calvyn en Berkhouwer en stel dit dat die mens nooit 'n selfstandige en outonome wese wat onafhanklik van

God bestaan, kan wees nie. Uit die aard van sy skepping is die mens God se mens. God het die mens gemaak om in verbondenheid met Hom te lewe. Dit is die essensie of wesenlike van menswees.

Dié gerigtheid op God maak al die ander verhoudings waarin die mens staan, belangrik en sinvol. Vanuit sy omgang met God, sy diens aan Hom, sy lof en eer aan Hom, vloei en gedy al die ander verhoudings waarin hy staan.

Van God as Skepper ontvang die mens sy lewensbestaan, sy lewensonderhoud, sy vermoëns en hulpbronne, sy doel, sin en hoop en aan Hom is die mens in die laaste instansie aanspreeklik. Die Bybel stel dit in Handeling 17:28 soos volg:

*... want deur Hom lewe ons,  
beweeg ons en bestaan ons.*

Die mens, alle mense, is beelddraers van God en staan in hierdie verhouding van afhanklikheid tot God, of hulle dit erken of nie. Dit maak van die mens 'n religieuse wese. Daarom is die mens van nature 'n soeker na God, geskape om die lewende God met sy hele wese te aanbid en te dien.

\* Die mens se verhouding met sy medemens

'n Verdere kenmerk van die uniekheid van die mens is sy afhanklikheid van ander mense. Die mens bestaan en leef essensieel in verhouding met ander mense. 'n Vrou skenk aan hom geboorte; ouers gee aan hom 'n naam en versorg hom; familie en vriende vul sy vroeë lewensjare met ervarings wat sy lewe vorm; onderwysers en werkgewers oefen verdere

invloed uit; sy lewensmaat en deelgenote dra verder by tot wat hy word ... So ontwikkel die mens selfbewussyn en identiteit en ontdek homself in verhoudings.

By sy skepping (Genesis 2:18) het die Skepper reeds gesê: *"Dit is nie goed dat die mens alleen is nie. Ek sal vir hom iemand maak wat hom kan help, sy gelyke wat by hom pas."* Die mens as beeld van God, is as man én vrou geskape. Dit het nie in die eerste plek met seksualiteit te make nie, maar met die feit dat die man en vrou verskillende soorte mense is wat mekaar kan aanvul.

Verder het God in sy groot wysheid die huwelik en gesin as oefenskool vir die mens se lewe in die menslike gemeenskap verorden. Met sy meelewe in gesins- en gemeenskapsverband moes God se liefde vir die mens ervaarbaar gemaak word. So, in die lig van die mens se verhouding met God, kry die mens se interafhanklike verhouding met sy medemens sin en betekenis.

★ Die mens se verhouding met die natuur

Die mens bestaan voor God in verhouding tot die natuur. Hy is uit die stof van die aarde gemaak en so is sy oorsprong en moontlikhede in die fisiese, die aarde en natuur, gewortel. Sy genetiese identiteit wat by bevrugting bepaal is, die voeding wat hy nodig het vir sy liggaamlike, emosionele en verstandelike ontwikkeling, asook die werk van sy hande, word alles binne die fisiese dimensie ontplooi. Die mens se kuns en handvaardigheid maak dit mooier en beter, verryk

dit. Wetenskap en tegnologie ontdek en benut dit. In hierdie verhouding kry die mens sy mandaat om natuur- en gedragswetenskappe te beoefen.

Die mens het 'n besondere opdrag ten opsigte van die natuur ontvang. Hy moet daarvoor heers, dit bewerk en bewaak (Genesis 1:26; 2:15). Die mens is dus sowel afhanklik van, as verantwoordelik vir die natuur. Hy kan dit egter alleen na behore doen as hy dit vanuit sy verhouding met God doen.

\* Die mens in verhouding met homself

Die mens leef bewustelik of onbewustelik in verhouding met homself. Die mens wat bewustelik in verhouding met God leef, kan sy verhouding met homself die sinvolste hanteer.

'n Persoon se waarde spruit uit die feit dat hy beeld van God is en die vermoë het om God te ken. Hierdie waarde wat kragtens hierdie unieke verhouding met God aan die mens gegee is, impliseer dat hy die vermoë tot selfbepaling het en dus in die geleentheid gestel moet word om sy lewe daarvolgens in te rig. Dit beteken egter nie dat die mens oor absolute en ongekwalfiseerde vryheid beskik nie.

Die beperkte aard en waarde van die mens se vryheid en individualiteit is sigbaar in die feit dat sy lewe deur verhoudings gekenmerk word. Hy is 'n skepsel van God en dus onderworpe aan God se wil en wette. Hy is van die natuur afhanklik vir die voorsiening van die omgewing waarin hy leef. Die persone en 'n gemeenskap waarvan hy deel is, oefen 'n vormende invloed op hom uit. Al hierdie

verhoudings voorsien die moontlikhede en grense waarbinne hy ontsluit word. In dié opsig is hy dus die produk van verhoudings, wat sy vryheid beperk en wat tot gevolg het dat hy nie kan doen of word wat hy moontlik wou nie.

Die mens is egter nie net produk van verhoudings nie, maar is wat hy is as gevolg van die moontlikhede wat hy verwerklik het uit al die baie moontlikhede wat bestaan. Dit hang af van hoe hy, deur die genade van God, ervarings beleef, verwerp, sif, verander en internaliseer. In dié opsig is hy dus individu wat in vryheid binne bepaalde grense leef.

Die mens se hart is die integrerende kern van sy lewe en karakter. Dit is sy bewuste innerlike self vanwaar sy voornemens, houdings en waardes kom. Dit gee aan hom sy onderskeidende moontlikhede en verantwoordelikhede en daar tree hy in homself terug, dink hy en maak hy keuses en ondersoek hy sy lewe. Deur bepeinsing transendeer en evalueer hy wat hy reeds is en maak hy keuses. Hy kan, kragtens die vermoë wat God hom daartoe gegee het, sy individuele moontlikhede en beperkings aanvaar en waardeer, of daaroor gegrief wees.

In sy verhouding met homself is die mens ook deeglik bewus van sy tydelikheid en dat hy een of ander tyd sal sterf. Hy weet hy is die individu wat hy is met 'n verlede, hede en toekoms. Hy is bewus van sy swakhede, begeertes, oorwinnings en mislukkings en moet daarmee saam leef. Die wete van die naderende dood beïnvloed sy huidige lewe. Hoe hy dit internaliseer dra by tot die vorming

van die individu wat hy is. Sy beeld van die dood vorm sy beeld van homself.

Al bogenoemde verhoudings is wesenlik vir menswees. Al die verhoudings is egter nie van ewe groot betekenis nie. Die mens se verhouding tot God is die mees fundamentele. Waar dié verhouding verstoord is, is al die ander ook problematies. Die herstel van die eenheid van die mens se verhouding tot sy medemens, die natuur en homself, kan alleen vanuit die herstel van die verhouding tot God gedoen word.

# Die mens: 'n gebroke wese

God skep die mens goed en reg, met 'n eie oordeel en na sy beeld. Die mens leef in 'n besondere verhouding met Hom. Hy is die spogstuk van die skepping en sy hart behoort volkome aan God. Toe gebeur een van die ingrypendste dinge in die geskiedenis van die mens - die mens word ongehoorsaam aan God se opdrag en eet van die verbode vrugte van die boom van kennis van goed en kwaad.

Die effek van dié daad van ongehoorsaamheid van die mens is so ingrypend dat dit die hele skepping raak. Veral die mens word daardeur geraak en al sy verhoudings word daardeur vertroebel. Sondegebrokenheid is eienskap van die mens sedert sy val in die paradys. Die Bybel beskryf die effek van die sonde in die lewe van die mens soos volg:

\* Hy mis sy doel

Weens die sonde mis die mens die skeppingsdoel wat God vir hom gehad het. Sonde is nie 'n lot wat die mense tref nie, maar is die gevolg van sy eie



handelswyse. God het in sy verbond met die mens 'n orde daargestel waarbinne hy moes leef. Adam gaan buite hierdie orde en sy daad word 'n misdaad wat hom en elkeen van sy nakomelinge ten nouste raak.

- \* Hy word skuldig en verdorwe

Dit gaan oor meer as net die sondige daad. Die mens tree uit 'n verkeerde gesindheid op en uit 'n bouse hart word God se gebod oortree. Die mens se sondige wil kom na vore en skuld en verdorwenheid kenmerk sy lewe.

- \* Hy kom in opstand teen wettige gesag

Die wese van die sonde is bewuste opstand teen God as Koning van die konings. Dit gaan nou nie meer oor allerlei sondige daade nie, maar om die diepste gronde waaruit die sondige daade voortkom. Sonde is opstand teen God.

- \* Hy dwaal voortdurend

Allerlei onopsetlike dog sondige oortredings, wat dikwels in onwetendheid begaan word, word hierdeur aangedui. Dit is na die sondeval deel van die mens se lewe.

- # Die mens: 'n herskape wese

Die Skepper bly na die sondeval steeds die Lewende God wat aktief betrokke is by sy skepping en in die wêreld van die mens ten spyte van die sonde wat die verhouding met sy skepsels vertroebel het. Daarom, op 'n gegewe

tydstip in die geskiedenis van die mens, stuur God, gedring deur sy Goddelike liefde vir die mens, sy Seun na die wêreld om die sondeverslaafdes in sy skepping - die mens - opnuut weer met Homself te versoen en sondaars te red van die ewige oordeel. Deur sy soendood bewerkstellig sy Seun, Jesus Christus, versoening tussen God en die mens en kan die gebroke verhouding weer herstel word.

Deur die geloof in die volmaakte werk wat Christus gedoen het, word die versoende mens deur die Heilige Gees herskep na God se beeld. Oor hierdie waarheid skryf Paulus in 1 Korintiërs 5:17 soos volg:

*Iemand wat aan Christus behoort, is 'n nuwe mens. Die oue is verby, die nuwe het gekom.*

Dit moet die mens in die geloof aanvaar en dan word dit alles vir die mens 'n werklikheid langs die weg van wedergeboorte en bekering. Nie alle mense word egter deur die soenverdienste van Christus met God versoen nie; slegs diegene wat dit deur die genade van God in die geloof aanvaar.

# Die mens: tydse wese

Hoewel God ruimte en tyd geskep het, word Hy nie daardeur beperk nie en transendeer Hy dit.

Hy plaas egter die skepping in die tyd en daarom is die mens as die kroon van die skepping ook aan die tyd gebonde. Die mens is egter nie tydelik nie, maar is 'n ewige wese. As hierdie tydse bedeling vir die individuele mens aan die einde van sy lewe, of vir die mensdom aan die einde van die aardse bedeling verby

gaan, sal die mens in alle ewigheid lewe - of as versoende en verlose in die ewige geluksaligheid, of as onversoende en verlorene in ewige rampsaligheid.

# Die mens: 'n individueel-sosiale wese en rentmeester

Die mensdom is onderskeibaar van die ryk van die stoflike dinge, die plante- en diereryk. Elke individuele mens is deel van die mensdom, maar is ook as enkeling onderskeibaar van alle ander dinge en mense. Die mens, elke mens, is dus persoonlik aanspreeklik en word ook deur God aangespreek oor dit wat hy doen of laat.

Die mens is as God se verteenwoordiger in hierdie fisiese wêreld aangestel. Die mens het 'n kultuuropdrag (bewaak, bewoon en bewerk die aarde) en 'n sendingopdrag (verkondig die evangelie aan alle mense). Dus, *"We are here by divine appointment"* (Holms 1983:117). Elke mens as unieke wese sal op sy eie besondere wyse aan hierdie opdrag of mandaat uitdrukking moet gee.

Die omvang van hierdie verantwoordelikheid of rentmeesterskap sluit die volle spektrum van verhoudings waarin die mens staan, in en impliseer onder andere die volgende:

- \* Die mens is in die eerste plek in alles verplig en aanspreeklik teenoor God en verantwoordelik vir 'n verhouding van aanbidding en liefdevolle gehoorsaamheid teenoor Hom. Dit gaan dus oor hoe die mens oor God dink en teenoor Hom optree.
- \* Die mens is ook verantwoordelik vir ander persone. Die mens bly altyd sy broeder se hoeder. Sosiale

moraliteit ontstaan uit respek vir en betrokkenheid by ander. As mense geskep na die beeld van God, besit hulle waarde en waardigheid en moet hulle ook versoening met God ervaar.

- \* Ook teenoor die natuur het die mens 'n verantwoordelikheid. Aan hom is die fisiese werklikheid en natuurlike hulpbronne toevertrou. Hy moet dit met wysheid vir ekonomiese, estetiese en ander doeleindes benut en bewaar en geniet. Hy mag dit nie uit gierigheid en selfbevrediging uitbuit en misbruik nie.
- \* Die mens is ook rentmeester teenoor homself. Die wyse waarop hy homself met al sy moontlikhede hanteer, vra van hom selfrespek en persoonlike ontwikkeling.

Aanvaarding van verantwoordelikheid is eie aan slegs die mens. 'n Mens handel intensioneel, doelgerig en denkend, maak morele keuses en handel aan die hand van waardes en norme.

# Die mens: 'n eenheid met baie fasette

Die mens is 'n lewende eenheid van liggaam en psige. Die Bybel verwys onderskeidelik na die mens as totaliteit met liggaam, siel en gees.

Die Bybel praat van die mens se hart, wat 'n sentrale plek in die mens se lewe beslaan. Die hart is die bron van die mens se ganse psigiese lewe. Sy lewensrigting word deur sy hart bepaal, dit is die bron en dryfkrag van sy bewussyn en begeerte, verstand en wil. Dit is die mens se religieuse eenheidsentrum waaruit volgens Spreuke 4:23 "die oorsprong van die lewe is".

Hoewel bepaalde aspekte van die menselewe onderskei kan word, is die mens fundamenteel 'n eenheid en daarom mag nie een van die aspekte van sy lewe of bestaan verabsoluteer word nie.

Die Skepper het aan die mens ook bepaalde vermoëns of funksies toegeken. Die mens is 'n selfbewuste wese met 'n gewete en kan waarneem, onthou, hom iets voorstel, dink, 'n taal gebruik, gevoelens openbaar, wilsbesluite neem en beweeg. Dit is die instrumente van die menslike bewussyn en gedrag en gee aan menswees vorm. Hierdie funksies is onderling verweef en verenig in die persoon of ek-heid van 'n mens. Dit bepaal die lewensrigting van die mens en maak van hom 'n unieke wese.

Die mens antwoord op God se roeping deur onder andere godsdiens te beoefen, ander mense lief te hê, handel te dryf, kuns te beoefen, sosiaal te verkeer, kultuur te beoefen, kinders op te voed, ensovoorts. Die mens is dus meer as die somtotaal van al sy verskillende fasette. Daarom word die mens 'n groot onreg aangedoen as een van die aspekte van sy menswees uit verband geruk en eensydig oorbeklemtoon word.

# Die mens: Koninkrykswese met 'n bestemming

Die mens as kroon van God se skepping is kragtens sy skepping 'n koninkrykswese met die moontlikheid om God te ken, lief te hê, te verheerlik en die ewige lewe met Hom te deel. In Efesiërs 2:6 beskryf Paulus dit so:

*Ja, in Christus Jesus het Hy ons saam met Hom opgewek uit die dood en ons saam met Hom 'n plek in die hemel gegee.*

In Johannes 3:36 word dit so verwoord:

*Wie in die Seun glo, het die ewige lewe.*

Die bestemming van die mens het sowel 'n aardse as hemelse dimensie en is daarin geleë dat hy 'n drievoudige amp het, naamlik dié van

- profeet, deur God se wil te openbaar en uit te dra;
- priester, deur liefde tot God en sy skepping te betoon;
- koning, deur te doen wat God van hom vra.

Die mens is dus koninkrykswese met 'n roeping om in hierdie lewe God te dien en te verheerlik, om sy naaste se beswil te soek en die skepping te onderwerp en te beheers (Van der Walt 1988:65).

(d) 'n Skrifmatige beeld van die kind

Die woord "kind" dui op 'n jong persoon wat in ouderdom wissel van geboorte tot op daardie tydstop in sy lewe dat hy selfstandig en oordeelkundig kan optree en liggaamlik en geestelik onafhanklik van die steungewing van volwasse mense is. Die leeftydsgrense waarbinne die mens kind is, het deur die eeue en binne bepaalde gemeenskappe verskuif en gewissel. Eers in meer onlangse tye toe die belangrikheid van leeftydsgrense besef is, is meer pertinent onderskei tussen 'n mensbeeld as volwassenheidsbeeld en 'n kindbeeld. Kindwees is 'n tydperk, 'n wyse van menswees wat nie sonder ernstige gevolge ongedaan of misken kan word nie. Dit beteken nie dat die kind nie mens is nie, maar dat volwassene en kindwees onderskeie wyses van menswees is. Die verskil bestaan daarin dat die kind nie vanself is wat hy kan en moet word nie, maar dat hy tot volwaardige

volwassene opgevoed moet word en self ook daagliks aan sy menswording moet meewerk (Van der Walt 1988:133).

Die vraag kan gevra word of daar, na die beskrywing van die Bybels-Christelike mensbeeld, ook sprake is van 'n afsonderlike kindbeeld. In hierdie verband dui Vogelaar en Bregman (1983:97) aan dat die kind en jeugdige enersyds begryp word vanuit sy groei na volwassenheid, en as sodanig is die bepaalde antropologiese visie ook op hom van toepassing. Andersyds word kinders en jeugdiges begryp vanuit 'n bepaalde eiesoortigheid en andersheid. Daar is dus ruimte vir 'n afsonderlike kindbeeld. Dié besondere kindbeeld is van belang by die ontwerp van 'n kurrikulum en verdien daarom aandag.

Vogelaar en Bregman (1983:97-108; 115-117; 121-125) onderskei die volgende aspekte van die Bybels-Christelike kindbeeld:

\* Die kind: aanvanklik hulpeloos en op hulp aangewese

Van alle skepsels op aarde word die mens die mees hulpelose en hulpbehoewendste gebore. Kinders bly vir 'n baie lang tyd na hulle geboorte in alles van ander mense afhanklik. Hulle is as gevolg daarvan onvolkome, dog potensieel volwassenes en in dié sin reeds mens. Die noodsaaklikheid van opvoeding word deur die hulpeloosheid en afhanklikheid waarin die mens in die wêreld kom, genoodsaak.

\* Die kind: op opvoeding aangewese

Hoewel die kind potensieel volwassene is, het die kind opvoeding nodig om te kom waar hy behoort te wees. Opvoeding is vir elke mensekind moontlik en noodsaaklik. Die kind het behoefte aan opvoeding en is

vatbaar daarvoor. Die mens is trouens 'n wese wat opvoed, opgevoed word en op opvoeding aangewese is. Sy opvoedbaarheid is 'n wesenskenmerk van die mens, want sonder versorging en opvoeding kan die mens nie selfstandig oorleef en tot volwassenheid groei nie.

\* Die kind: 'n unieke wese

Elke kind is 'n bepaalde persoon, gebore met besondere en unieke eienskappe, vermoëns, kragte en gawes wat hom van elke ander kind onderskei. Sy talente, hoedanighede en moontlikhede maak van hom 'n unieke persoon.

\* Die kind: 'n sondige wese

Die kind het die werklikheid van die sondeval nie vrygespring nie. Die kind se natuur is na die sondeval nie meer goed en onskuldig nie. Daarom moet hy opgevoed word en kan sy ontsluiting nie maar net aan die natuur en aan sy natuurlike ontwikkeling oorgelaat word nie, maar moet hy met tug en vermaning in die vrees van die Here opgevoed word.

\* Die kind: moontlikheid tot nuwe lewe in Christus

Hoewel die kind sondaar is, het hy die moontlikheid om deel te hê aan die nuwe lewe in Christus Jesus. Hy bekom dit langs die weg van wedergeboorte, bekering en geloof.

\* Die kind: tot verhewe taak geroep

Nadat die kind die nuwe lewe in Christus deelagtig geword het, word hy geroep om reeds in sy jeug met sy



totale lewe God te behaag en te verheerlik (ver-Heerlik).

Vogelaar en Bregman (1983:124-125) wys ten slotte daarop dat die Bybels-Christelike mens- en kindvisie die noodsaaklikheid van die opvoeding van die kind vanuit ten minste die volgende drie gesigshoeke beklemtoon:

- vanuit die hulpeloosheid waarmee elke kind gebore word;
- vanuit die sondige aard wat deel van elke kind is;
- vanuit die opdrag van God om die kinders in die weë van die Here te onderrig en te laat onderrig.

Nadat die mens- en kindbeeld vanuit Bybels-Christelike perspektief aandag gekry het, is die vraag na die gestremde kindbeeld nog uitstaande. Daarop sal die klem vervolgens val.

(e) 'n Skrifmatige beeld van die gestremde (swaksiende) kind

Die gestremde kind verskil van nie-gestremde kinders in die sin dat daar by hom 'n sensoriese, neurale, intellektuele of fisiese ontoereikendheid bestaan. Dit is gewoonlik van permanente aard en het 'n verswarende effek op die kind se opvoeding en onderwys (Du Toit 1991:27).

Die gestremde (swaksiende) persoon is egter in die volle sin van die woord mensekind. Die beeld wat die Bybel van die mens vertoon is ook essensieel beeld van die gestremde persoon. Net so is die Bybelse kindbeeld in wese ook beeld van die gestremde kind en daarom ook beeld van die swaksiende kind.

As gesoek word na 'n Bybelse beeld van die gestremde kind is dit van pas dat terug verwys word na die mens- en kindbeeld

wat in 2.3.2.6(c) en 2.3.2.6(d) aan die orde gestel is. Daarvolgens is die gestremde (swaksiende) kind in die eerste plek mens en daarom ook

- \* die kroon van God se skepping;
- \* 'n uniek geskape wese;
- \* 'n religieuse wese wat in die volgende verhoudings of relasies staan en bestaan:
  - met God, sy Skepper,
  - met sy medemens,
  - met die natuur,
  - met homself;
- \* 'n gebroke wese as gevolg van die sonde, daarom
  - mis hy sy doel,
  - is hy skuldig en verdorwe,
  - is hy in opstand teen wettige gesag,
  - dwaal hy voortdurend;
- \* 'n herskape wese in Jesus Christus;
- \* 'n tydse wese;
- \* 'n individueel-sosiale wese en rentmeester van God se skepping;
- \* 'n eenheid met baie fasette;
- \* 'n koninkrykswese met 'n ewige bestemming.

In die tweede plek is die gestremde (swaksiende) kind in wese kind en daarom ook soos alle ander kinders

- \* hulpeloos en hulpbehoewend;
- \* op opvoeding aangewese;
- \* 'n unieke wese;
- \* 'n sondige wese;
- \* bedeed met die moontlikheid om tot nuwe lewe in Christus Jesus te kom;
- \* tot 'n verhewe taak geroep.

Die vraag kan nou met reg gevra word: Het die Bybel 'n bepaalde perspektief op die gestremde persoon/kind? Die antwoord is ja, die Bybel maak enkele uitsprake daaroor. Uit die volgende Skrifgedeeltes kan die Bybelse perspektief op gestremdheid, dus ook op swaksiendheid, afgelei word:

- # Johannes 9 vertel die verhaal van die genesing van 'n blind gebore man. 'n Algemeen aanvaarde geloof in die Joodse kultuur was dat teenspoed en lyding die gevolg van sonde is (Life Application Bible 1988:1572). Die Here Jesus se dissipels vra daarom vir Hom, toe hulle die blinde man sien, of sy blindheid die gevolg is van sy of sy ouers se sonde.

Op die vraag antwoord Jesus soos volg in vers 3:

*Hy het nie gesondig nie en sy ouers ook nie; maar die werke van God moet in Hom openbaar word (1933 Vertaling).*

The Amplified Bible (1985:149) gee bogenoemde teksvers soos volg weer:

*... but he was born blind in order that the workings of God should be manifested - displayed and illustrated - in him.*

- # Johannes 11 beskryf die gebeure rondom die siekte, dood en opwekking van Lasarus. Hoewel die uitspraak wat die Here Jesus in vers 4 maak, op Lasarus se siekte betrekking het, adem dit dieselfde gees as wat in Johannes 9 van die blinde man gesê word. Enige moeilike omstandigheid waarin 'n gelowige hom bevind - siekte of gestremdheid - kan uiteindelik eer aan God bring, want Hy kan die goeie uit enige onaangename

situasie laat voortkom (Life Application Bible 1988:1577).

Volgens The Amplified Bible (1985:153) sê Jesus van Lasarus se siekte aan sy dissipels

*This sickness is not to end in death;  
but on the contrary it is to honor God  
and to promote His glory, that the Son  
of God may be glorified through (by) it.*

Die 1983 Afrikaanse vertaling lê klem op "die openbaring van die mag van God sodat die Seun van God daardeur verheerlik kan word."

# 2 Korintiërs 12 verwys onder andere na Paulus se "doring in die vlees". Dit was 'n chroniese toestand (gestremdheid) wat hom fisies afgetakel het en soms verhoed het om te werk. Dit was 'n beperkende faktor in sy bediening, daarom het hy drie keer gebid om daarvan verlos te word (Life Application Bible, 1988:1784). God beantwoord die gebed, nie deur aan hom verlossing van die probleem te gee nie, maar deur vir hom in vers 9 en 10 volgens The Amplified Bible (1988:284) te sê

*My grace - My favor and loving-kindness  
and mercy - are enough for you, that is,  
sufficient against any danger and to  
enable you to bear the trouble manfully;  
for My strength and power are made  
perfect - fulfilled and completed and  
show themselves most effective - in your  
weakness ... for when I am weak in human  
strength, then I am truly strong ...*

Volgens bogenoemde Skrifverwysings blyk dit dat wanneer 'n persoon/kind gestremd is, dit nie is omdat hy gesondig het nie, maar sodat God sy krag deur sy besondere omstandighede kan demonstreer of openbaar. 'n Gestremdheid maak die mens gewoonlik besonder afhanklik van ander mense. Die Christen persoon/kind sal egter nie net van ander mense afhanklik wees nie, maar sal ook veral sy afhanklikheid van God besef en weë soek om, te midde daarvan, so effektief moontlik te funksioneer. Hy sal leer om vir sy effektiwiteit van God afhanklik te wees, omdat sy eie energie, inspanning en vermoëns hom in bepaalde opsigte faal. In sy positiewe hantering van sy beperkings ontwikkel sy Christelike karakter en verdiep sy toewyding en aanbidding van God. Deur sy swakheid en onvermoë te erken, bevestig hy God se krag en vermoë en op dié wyse word God verheerlik en kry sy gestremdheid/swaksiendheid sin en betekenis en kan hy in opregtheid 'n sinvolle lewe lei (Life Application Bible 1988:1784).

(f) Implikasies vir die kurrikulum

Die Bybels-Christelike mens- en kindbeeld het volgens Dreckmeyr (1991:8-9) die volgende implikasies vir die kurrikulum:

- \* Die mens en daarom ook die kind, is nie 'n versameling losstaande dele nie. Hy staan as totale mens, liggaam en siel, voor God. Erkenning behoort dus by die ontwerp van 'n kurrikulum daaraan gegee te word.
- \* Daar word 'n hele aantal aspekte, soos die fisiese, die intellektuele, die sosiale en die geloofsaspek in die mens se lewe onderskei. Elkeen van dié aspekte word uit die mens se hart gerig. Die kurrikulum mag daarom nie die ontsluiting van een van die aspekte

oorbeklemtoon nie. Dit moet voorsiening maak vir 'n gebalanseerde ontsluiting van die hele kind.

- \* Die mens as beelddraer van God is nie net bloot 'n organisme wat op prikkels reageer nie, maar is 'n wese wat in vryheid op die Woord van God en in die skepping kan reageer. Die kurrikulum moet daarvoor voorsiening maak dat die sinvolheid van die skepping en die werklikheid ook vir die swaksiende kind ontsluit word. Die kind moet leer om die ryke verskeidenheid van die skepping in vryheid, maar met verantwoordelikheid volgens sy eie keuses, te vorm en te ontplooi.
- \* Die mens, ook die gestremde/swaksiende kind, het 'n kultuuroopdrag of lewensroeping om aan die een kant die aarde te bewoon, bewerk en bewaak en aan die ander kant om dissipel van Jesus Christus te wees en die blye boodskap van verlossing in elke sektor van die samelewing te verkondig. Vir die uitlewing van hierdie opdrag en roeping moet die kurrikulum ook ruimte skep.

#### 2.3.2.7 Onderrig-leerbeskouing

##### (a) Inleiding

Volgens Van Dyk (1990:155) is dit moontlik dat in die Christelike onderwysbeweging 'n gesonde filosofie en ondersteunende kurrikulum en inhoude aanvaar word, maar dat die onderrig-leerbeskouings en strategieë waardeur dit geïmplementeer moet word, die mooi ideale van die filosofie en kurrikulum kan weerspreek. Dit gaan dus oor die vraag na wat onderrig en leer vanuit dié perspektief behoort te wees.

Om lig daarop te werp, is dit volgens Van Dyk (1990:155,156) nodig om die konsepte van onderrig en leer in wyer konteks te plaas. Die meeste onderwysers aanvaar dat hulle

tegelykertyd in drie verskillende wêrelde funksioneer: in die klaskamer, die groter wêreld van die skool en die nog groter wêreld van die omliggende omgewing en samelewing. Die omliggende omgewing en samelewing beïnvloed in 'n groot mate dit wat in die skool en klaskamer plaasvind. Die leerlinge kom uit verskillende soorte huise en agtergronde en die verskillende filosofiese strominge wat in die samelewing teenwoordig is, slaag dikwels daarin om byna onopgemerk in die lewens- en wêreldbeskouing en onderrigpraktyk in die skool en klaskamer in te sluip. In die klaskamer self is daar 'n aantal essensiële komponente wat elkeen 'n belangrike invloed uitoefen op en 'n bydrae lewer tot die onderrig en leer wat daarin plaasvind. Die komponente is

- \* die fisiese klaskameropset waar die onderwys plaasvind - die 'waar' van die onderwysaktiwiteit;
- \* die kurrikulummateriaal wat die onderwyser gebruik - die 'wat' van die onderwys;
- \* die leerlinge en hulle leeraktiwiteit - die 'aan wie' van die onderrigsituasie;
- \* die onderwyser as persoon - die 'wie' van die onderwys;
- \* die onderrig-leerpraktyk - die 'hoe' van die onderrig en leer-aktiwiteite.

In hierdie onderafdeling gaan dit veral om laasgenoemde komponent, naamlik onderrig en leer (die 'hoe' van die onderwyspraktyk). Om te bepaal wat die Bybelse perspektief daarop is, verwys Willis (1985:22-25) na die volgende woorde en uitdrukkings in die oorspronklike tale (Hebreeus en Grieks) waarin die Ou Testament en Nuwe Testament van die Bybel geskryf is:

## # Ou Testamentiese blik op onderrig en leer

Daar is volgens die outeur veral vier Hebreeuse woorde wat algemeen gebruik word om dié konsepte te beskryf:

- Lamad: die woord dra die begrip van 'om iemand so ver te kry om iets te leer', of 'om leer te veroorsaak'. Dit dui daarop dat onderrig en leer nie van mekaar geskei kan word nie. Onderrig het nie plaasgevind as iemand nie geleer het nie.
- Yada: dit beskryf 'n diep dimensie van begryp, van verstaan, en dui op kennis wat tot aksie of handeling lei.
- Bin: dit beteken om te kan onderskei of te verstaan en dui op 'harts kennis' wat tot aksie lei, teenoor 'kop-kennis' wat nie in die praktyk van die lewe toegepas word nie.
- Zahar: beteken 'om lig te werp op', of 'om te waarsku' en dui daarop dat 'n waarskuwing tot aksie moet lei, dat aandag daaraan gegee moet word.

Uit hierdie woorde of begrippe kan afgelei word dat *"valid teaching always leads to learning"* (Willis 1985:23). Op die vraag 'het die onderwyser onderrig?', is die antwoord, 'dit hang af of die kinders die les geleer het'. Volgens dié perspektief kan afgelei word dat God van onderwysers verwag om te onderrig sodat die kinders/leerlinge dit wat onderrig word, leer en in die praktyk van hulle lewens toepas. Hy verwag ook dat onderwysers op so 'n wyse onderrig gee dat kinders die dikwels pynlike belewenis van 'leer deur ervaring' gespaar kan word.



## # Nuwe Testamentiese blik op onderrig en leer

Die Griekse woorde wat in die Nuwe Testament gebruik word om dié twee konsepte te beskryf, dui ook volgens die outeur daarop dat dit beter is om ag te gee op onderrig as om die pynlike lesse van ervaring te beleef. Die volgende vier woorde is volgens hom van belang:

- Didasko: dit beteken 'om te onderrig' en dui op die noue verband tussen die onderrig van 'n onderwerp/vak en die toepassing daarvan op die lewe. Onderrig behoort te lei tot gehoorsaamheid en 'n godvresende lewe.
- Noetheteo: dit beteken 'om te vermaan', 'in die gedagte te plaas' of 'om te onderrig' en beteken veral om te waarsku en aan te dui wat om nie te doen nie.
- Paideuo: dit beteken 'om op te lei', 'om te koester'. Die klem val veral op die voorsiening van positiewe leiding of rigting oor dit wat gedoen behoort te word. Ook hierdie positiewe onderrig moet lei tot veranderde gedrag wat weer moet lei tot die korrekte lewenstyl.
- Matheteuo: dit dui op die proses waardeur 'n persoon die dissipel van sy onderwyser/leermeester kan word. Die volgelingen van die Here Jesus het sy dissipels geword omdat hulle van Hom geleer het en hulle daarop toegelê het om Hom te volg.

Hierdie woorde en begrippe beklemtoon die belangrikheid daarvan om in die praktyk dit toe te pas waarin 'n mens onderrig is, *"to translate that knowledge into action"* (Willis 1985:25).

Na die inleidende opmerkings oor die onderrig-leerbeskouing, sal elk van die twee konsepte in meer besonderhede bespreek word en die implikasies daarvan vir die kurrikulum aangetoon word.

(b) Onderrig

Van Dyk (1990:156-157) definieer onderrig (teaching) as 'n

*multi-dimensional formative activity  
consisting of the three functions of  
guiding, unfolding and enabling.*

Multi-dimensionaliteit in die konteks van die definisie verwys na die verskeidenheid dimensies van die werklikheid wat in die onderriggebeure teenwoordig is en waardeur die werklikheid vir die leerlinge ontsluit kan word. Die outeur verwys na die volgende voorbeelde:

- geloofsaspek: wat die onderwyser glo of nie glo nie, vorm 'n integrale deel van dit wat hy in die onderrigsituasie probeer doen;
- juridiese aspek: dit is in die dissipline en die klaskamerbeheer wat die onderwyser implementeer, teenwoordig;
- estetiese aspek: dit word in die klaskameromgewing en die onderwyser se styl weerspieël;
- sosiale aspek: onderrig behels sosiale interaksie tussen onderwyser en leerlinge;
- ekonomiese aspek: die onderwyser poog om die onderrigmateriaal en stof op 'n effektiewe en doelmatige wyse aan te bied en vermorsing so ver moontlik te verhoed;
- linguale aspek: dit is van kritiese belang, want sonder kommunikasie word effektiewe onderrig afgebreek of kan dit nie plaasvind nie;

- analitiese aspek: dit tree na vore wanneer versigtige beplanning en voorbereiding lesse voorafgaan en die kinders geleer word om met die detail van feitemateriaal te werk;
- emosionele aspek: effektiewe onderrig word bewerkstellig en vind plaas as onderwyser en leerlinge die regte emosionele ingesteldheid het en ervaar.

Bogenoemde is slegs voorbeelde om aan te toon dat deur die leerstofinhoud en in die onderrigsituasie die verskillende aspekte van die werklikheid vir die leerlinge (soos in 2.3.2.5(c) bespreek) ontsluit word.

Verder word in die definisie na vormende aktiwiteit verwys en dit dui op die uitoefening van die vormende invloed wat onderwysers op kinders/leerlinge uitoefen, deur hulle in 'n bepaalde rigting te lei, terwyl hulle hul eie insigte en potensiaal ontwikkel.

Vormende aktiwiteit word as die hart van opvoedende onderrig beskou en vertoon die funksies van leiding (guiding), ontsluiting (unfolding) en instaatstelling (enabling). Van Brummelen (1988:36) voeg 'n verdere funksie, naamlik 'strukturering' by. Hierdie vier funksies sal in meer besonderhede in onderafdeling 2.3.3.3(c) bespreek word.

Willis (1985:18-41) bespreek ook onderrig en gee die volgende riglyne:

- \* Aan die hand van Deuteronomium 6:1-9 dui hy aan dat
  - die wat onderrig gee dit net effektief kan doen as hy of sy God met hart, siel en krag liefhet (vers 5) en God se woord en gebooe in die hart en gedagte bewaar (vers 6);

- die volgende as deel van die metodiek toegepas behoort te word:

verbale oordrag van dié waarheid wat onderrig word (vers 7);

benutting van visuele voorstellings (vers 8) en die alledaagse omgewing (vers 9).

- \* Onderwysers behoort opregte begaandheid oor die leerders as persone te toon en hulle geluk en voordeel te soek sodat die leerders die optimale voordeel uit die onderrigsituasie kan kry.

- \* Om te leer is volgens baie navorsers een van die basiese behoeftes of drange van die mens.

Ongelukkig word dié behoefte dikwels belemmer wanneer leerlinge dink of ervaar dat die leerproses vervelig, oninteressant, nutteloos en irrelevant tot die lewe is. Onderrig (lesse) behoort dus so gegee te word dat dit nie die leerders verveel nie, maar sodat leer in die volste sin van die woord kan plaasvind.

- \* Leer is 'n aktiwiteit wat 'n onderwyser in kinders kan aanmoedig en bevorder, maar die onderwyser kan nie namens die kinders leer nie. As kinders in staat gestel word om te leer moet hulle self verantwoordelikheid vir hulle leer en ontwikkeling aanvaar.

- \* Onderrig is dus "*in the final analysis an activity that promotes learning*" (Willis 1985:35). Dit is egter waar dat 'n onderwyser leer slegs kan bevorder as hy/sy self voortgaan om te leer, dus deur self die waarheid al meer te ontdek en in sy eie lewe toe te pas.

*A teacher must first be what he would teach - which is why a teacher who is not a good learner cannot be a good teacher, either (Willis 1985:35).*

- \* Die onderwyser behoort nie in die onderrigsituasie te poog om die bron van alle wysheid en kennis te wees nie, maar sy hoofsaak is om die leerling deur die onderrig-leerproses te begelei. Dit is en bly dus die leerling se verantwoordelikheid om te leer.

Uit die kort bespreking van onderrig is dit duidelik dat onderrig en leer met mekaar ineengewef is en eintlik maar keersye van dieselfde "munt" of saak is. Daar sal dan nou verder aandag aan leer as keersy van onderrig gegee word.

#### (c) Leer

Leer is 'n komplekse verskynsel wat nie maklik gedefinieer kan word nie. Daar word egter algemeen aanvaar dat leer 'n proses of handeling is met min of meer duursame of permanente resultate waardeur nuwe gedragsmoontlikhede by die leerder ontstaan, of reeds aanwesige gedragswyses verander word. Hierdie verandering in gedragsmoontlikhede moet egter nie aan ryping, ontwikkeling of wording toegeskryf kan word nie (De Wet 1981:1).

Ook Zais (1976:245) dui aan dat leer 'n omvattende en komplekse aangeleentheid met baie fasette is en moeilik in 'n definisie onder woorde gebring kan word. Hy verwys na die definisie van Hilgard & Bower (1966:2) wat self erken dat dit nie volledig bevredig nie, weens die vele begrippe wat nie daarin omskryf word nie. Dit dui egter die problematiek aan wat by enige definisie van leer betrokke is. Genoemde outeurs definieer leer as

*the process by which an activity originates or is changed through reacting to an encountered situation, provided that the characteristics of the change in activity cannot be explained on the basis of native response tendencies, maturation, or temporary states of the organism (e.g., fatigue, drugs, etc).*

Monteith (1988:174-178) onderskei verder die volgende kenmerke van leer:

\* Leer is 'n tipies menslike verskynsel

Die mens leer elke dag van sy lewe, want sonder leer is voortbestaan onmoontlik. Sonder leer kan die mens nie sy roeping vervul om oor die aarde te heers en dit te bewerk en bewaak nie. Om sy roeping te kan vervul, is kennis nodig en sonder leer kan die mens nie hierdie kennis verwerf nie.

\* Leer is 'n proses

Soms vind leer sonder die bewuste of intensionele ingryping van die leerder plaas. Die leerder kan dan nie die verloop van leer beheer nie. Dit staan as insidente leere bekend, byvoorbeeld 'n baba wat leer hoe om sy bottel vas te hou. Leer vind egter gewoonlik doelbewus of intensioneel plaas. Dan is dit 'n handeling van die leerder om 'n bepaalde doel, byvoorbeeld om 'n probleem op te los, te bereik.

- \* Leer is 'n proses met min of meer duursame resultate

Die mens onthou, maar vergeet ook, baie van die dinge wat hy leer. Leer en retensie gaan dus hand aan hand. Sonder retensie is leer sinneloos en sonder leer kan daar geen retensie wees nie.

- \* Leer word gekenmerk deur 'n verandering in gedragsmoontlikhede

Leer verander 'n ek-kan-nie (fiets ry nie) na ek-kan (fiets ry), of ek-weet-nie (hoe om die wiskundesom te doen nie) na ek-weet (hoe om die wiskundesom te doen).

- \* Leer maak opvoeding moontlik

Opvoedende leer vind plaas wanneer die opvoeder hom doelbewus bemoei met die kind om die kind te begelei of te vorm tot volwassenheid. Opvoedende leer is 'n interaktiewe handeling tussen die kind met sy inherente begeerte om te leer en die opvoeder wat die kind wat aan hom toevertrou is, opvoed en onderrig sodat hy kan leer. Die opvoeder hoef nie altyd by die leerproses teenwoordig te wees nie. Hy kan die geleentheid tot opvoeding skep (deur byvoorbeeld speelgoed wat opvoedingswaarde het te voorsien) en insidente leer kan so in sy afwesigheid plaasvind. Nie alle leer is egter opvoedende leer nie. Slegs leer wat die kind help om sy moontlikhede te ontsluit, is opvoedende leer.

- \* Leer is 'n veelfasettige verskynsel

Die mens of kind wat moet leer, is 'n veelfasettige en komplekse wese. Dit beteken dat leer nie vanuit net een bepaalde leerteorie verklaar kan word nie.

Die kurrikulum, wat opvoedende leer struktureer, word volgens Zais (1976:245-246) altyd bewustelik of onbewustelik, deur idees oor die aard van die leerproses beïnvloed. 'n Goed begronde en effektiewe kurrikulum is grootliks afhanklik van 'n deeglik gefundeerde leerteorie. Baie navorsing is al oor die aard van die leerteorie gedoen, maar navorsers kom tot uiteenlopende en dikwels konflikterende gevolgtrekkings. Die rede hiervoor is volgens Allport (1961:84), aangehaal deur Zais (1976:245) dat

*Theories of learning ... rest on the investigator's concept of the nature of man ...*

Zais (1976:245-246) dui verder aan dat dit nie net van vooronderstellings oor die aard van die mens waar is nie. Dit is ook van al die ander kurrikulumgrondslae, naamlik die kennisleer, werklikheidsbeskouing en onderrig-leerbeskouing, waar. Die voorkeure wat navorsers vir bepaalde leerteorieë het, is dus grootliks afhanklik van hulle basiese vooronderstellings oor die aard van kennis, die werklikheid, en die mens.

Weens die besondere vertrekpunt van hierdie studie word vervolgens slegs op die Bybels-Christelike perspektief op leer gefokus.

Volgens Steensma & Van Brummelen (1977:20) word die leerder daaglik met 'n groot verskeidenheid dinge gekonfronteer. Leer word slegs vir hom betekenisvol as hy, ten spyte van die verskeidenheid en uiteenlopendheid van "dinge", die totaliteit van die lewe en die eenheid van die skepping ontdek. Vakinhoud behoort daarom nooit slegs ter wille van die vak self, asof dit in isolasie van die res van die skepping bestaan, onderrig te word nie. Die onderrig van 'n



vak behoort aan te dui hoe 'n besondere vak één aspek van God se veelfasettige skepping openbaar. Verder behoort dit ook die verhouding daarvan tot die ander aspekte van die skepping te openbaar. Die leerling behoort so dié bepaalde vak of dissipline se plek binne die struktuur van kennis en binne die samelewing te kan ontdek en begryp. Alle onderwerpe wat in die kurrikulum opgeneem en behandel moet word, behoort op een of ander wyse daartoe by te dra dat die leerling verstaan hoe die mens met verantwoordelikheid voor die Here moet leef en werk. Die verwerwing van vaardighede en insigte behoort hom vir sy veelfasettige lewenstaak voor te berei en bewus te maak van die religieuse en filosofiese motiewe wat vandag se samelewing kenmerk.

Die vraag ontstaan nou hoe die ideaal van betekenisvolle leer in die onderrig-leersituasie bevorder kan word?

Steensma & Van Brummelen (1977:20-26) onderskei die volgende vier faktore wat in die onderrigsituasie gebruik kan word om betekenisvolle leer te bevorder:

#### # Die leerstyl van die leerder

Die wyse waarop 'n leerder die leersituasie benader, staan as sy leerstyl bekend. Die ideaal is dat hy nie inligting en feite verbatim en in afsonderlike en selfonderhoudende kompartemente moet memoriseer nie, maar dat hy nuwe kennis met reeds bekende konsepte in verband moet bring, integreer en betekenis daaraan gee.

Die betekenis wat kinders aan hul perseptuele wêreld gee, vorm die basis vir hulle konseptuele beeld van die werklikheid. Kinders wat in 'n stimulerende perseptuele wêreld leef, is gereed om leer met 'n betekenisvolle leerstyl te benader. Kinders met 'n relatief beperkte sintuiglike ervaring van die konkrete

wêreld sal waarskynlik probleme ondervind om persoonlike betekenis uit leer te kry. Hulle sal waarskynlik die leerstof in 'n groot mate moet memoriseer, tensy hulle deur die skool die nodige ervaring opdoen om hulle konseptuele skema van die werklikheid te bou en uit te brei.

Omdat leerders individue is, verskil hulle perseptuele vermoëns en die wyses waarop hulle konsepte vorm. Hierdie verskille beïnvloed die bou van hulle konseptuele skemas.

Die swaksiende kind beleef 'n beperking ten opsigte van sy visuele waarneming van die konkrete wêreld. Daarom behoort die skool bewustelik in elke vakdissipline en oor die hele kurrikulum heen, konsepte met mekaar in verband te bring en geleentheid te skep om konsepte op 'n nie-verbatim wyse te assimileer. Dit behoort 'n betekenisvolle leerstyl te bevorder.

#### # Die konseptuele ordening van inhoud

Daar is 'n logiese orde in die struktuur van elke vakdissipline. Hierdie hiërargiese orde bestaan uit die volgende vlakke van abstraksie: primêre konsepte; sekondêre konsepte; komplekse konsepte; probleem-stellings.

Daar is ook 'n psigiese orde wat verwant aan die logiese orde is en waarmee rekening gehou moet word as die skool 'n betekenisvolle leerstyl wil ontwikkel. Hierdie orde erken die vlakke van menslike ontwikkeling, veral ten opsigte van die ontwikkeling van die denke van die kind.

Die leeraktiwiteite wat aangebied word om 'n betekenisvolle konseptuele skema mee te verwerf, moet rekening hou met die vlak waarop die leerder in werklikheid funksioneer. So kan 'n sewejarige kind byvoorbeeld op die konkreet operasionele vlak in verskeie areas funksioneer, terwyl hy in een of meer ander areas op die voor-operasionele vlak is. As die skool nie in hierdie soort behoefte voorsien nie, word die kind gedwing om sy skoolwerk sonder insig te memoriseer en leer.

#### # Toepassing van die hoofmomente in die leerproses

Analitiese ondersoek vereis twee soorte denkervarings: induktiewe en deduktiewe denke. Induktiewe denke word gekenmerk deur ontdekking, onverfynde analise en taal, sintuiglike genot en ongeordende denke, soos by die voorskoolse kindjie waargeneem kan word. Dié leerder ondersoek ongeorganiseerde inhoud, soek na onderlinge verbande, maak op 'n spontane wyse afleidings en kom tot gevolgtrekkings. Hy verromantiseer die werklikheid en gaan daarmee om op 'n kreatiewe en verbeeldingryke wyse.

Die skool se taak is egter om die kind te help met die bou van konseptuele strukture. Dit behels veel meer as 'n verromantisering van die werklikheid wat ondersoek word. Dit vereis noukeurige onderrig aan die hand van 'n logiese orde en toepaslike prosedure.

Sodra dit lyk asof die leerder die nodige insigte bemeester het, moet inoefening gedoen word om die verworwe insig en begrip vas te lê. Die leerder is nou waarskynlik gereed om dit wat in handboeke en ander kurrikulummateriaal aangebied word, sonder die onderwyser se formele onderrig, te hanteer. Hy word

dus van materiaal voorsien wat deduktiewe denke bevorder en so word die leerder se begrip van die inhoud wat hy ontdek het, verryk en verbreed.

Sowel die induktiewe as die deduktiewe benadering is dus nodig vir effektiewe leer.

Die volgende stap is veralgemening. Dit kan gedoen word deur van die kind te verwag om een of ander projek oor dit wat geleer is, voor te berei. Dit is sy poging om die beginsels of konsepte wat hy geleer het, toe te pas en so aan andere (sy onderwyser, ouers, klasmaats) 'n bydrae te lewer of "offer" te bring. Deur dié voorbereiding ervaar hy hoe die mens in verantwoordelikheid voor die Here moet lewe en werk en so word leer betekenisvol.

#### # Toepassing van evalueringsprosedures

As 'n leeraktiwiteit die moeite werd is om te doen, is dit die moeite werd om dit te evalueer. Dit kan deur die leerling self, ander leerlinge, of die onderwyser gedoen word. Leerlinge moet egter konstruktiewe en stiptelike terugvoer en kritiek op hulle leeraktiwiteite kry.

Toepaslike evalueringsprosedures is nuttig vir die bevordering van betekenisvolle leer, terwyl onbehoorlike metodes die kind se inisiatief en kreatiwiteit kan demp, memorisering bevorder en 'n weerstand teen leer laat ontstaan.

Evaluering is dus veel meer as toetsing en behoort met groot omsigtigheid gedoen te word.

#### (d) Implikasies vir die kurrikulum

Dreckmeyr (1991:17) beklemtoon die volgende implikasies wat die besondere onderrig-leerbeskouing vir die ontwerp van die kurrikulum het:

- # Omdat dit op die Bybelse siening dat elke mens 'n unieke beelddraer van God is, gebaseer word, dwing dit nie die onderrig- en leerhandeling in 'n bepaalde vaste struktuur in nie. Dit behoort by die ontwerp van die kurrikulum in aanmerking geneem te word.
- # Dit bied aan die onderwyser en leerling die geleentheid om onderrig en leer volgens die behoeftes van hulle spesifieke situasie en hulle persoonlikheidseienskappe te laat verloop. Die onderwyser kan 'n groot verskeidenheid strategieë en tegnieke in elke fase gebruik, afhangende van die aard van die leerstof, die persoonlikheid van die onderwyser, die samestelling van die klasgroep en die beskikbare tyd. Die kurrikulum behoort dus die ruimte daarvoor te skep.

Opsommend kan die onderrig-leerbeskouing vir die doel van hierdie studie soos volg aangedui word: Onderrig as deel van die formatiewe handeling of aktiwiteit, ontsluit die werklikheid vir die kind aan die hand van die leerstofinhoud van die kurrikulum. Leer, daarenteen, ontsluit die kind deurdat hy insig in die volheid van die werklikheid en sy taak en verantwoordelikheid ten opsigte van die werklikheid verkry.

#### (e) Samevatting

Die bespreking van die onderrig-leerbeskouing sluit die afdeling wat oor die kurrikulumgrondslae handel, af. Elk van die grondslae (kennisleer, werklikheidsbeskouing,

mensbeskouing en onderrig-leerbeskouing) is bespreek. Die klem het telkens op die aard daarvan, veral vanuit die Bybels-Christelike wetenskapsperspektief, geval. Die implikasies van die grondslae vir 'n kurrikulum wat vanuit dié perspektief ontwerp word, is aangedui.

Vervolgens sal aandag aan die vier kurrikulumkomponente, naamlik doelstellings en doelwitte, inhoud, onderrig-leerstrategieë en evaluering gegee word.

### 2.3.3 KURRIKULUMKOMPONENTE

#### 2.3.3.1 Doelstellings en doelwitte

##### (a) Inleiding

Samelewings toon volgens Zais (1976:297) 'n neiging om kurrikula voort te bring wat verenigbaar en in ooreenstemming is met hulle filosofieë, beskouings en idees oor die aard van die mens en die wyse waarop die mens leer. Doelstellinge en doelwitte, as kurrikulumkomponent, is besonder sensitief en vatbaar vir dié fundamentele kragte omdat

*desired curricular outcomes not only influence the very shape of the curriculum, but provide direction and focus for the entire educational program (Zais 1976:297).*

Van der Walt (1988:71-72) bevestig dié uitgangspunt deur daarop te wys dat die belangrikste verskil tussen die mens en die dier daarin geleë is dat die dier onbewustelik en instinkmatig bestaan, terwyl die mens, daarenteen, bewustelik en doelbewus lewe. Die mens kan oor sy lewensdoel dink. Die lewensdoel van die mens suggereer sy

opvoedingsdoel. Die Christen-opvoeder sal waarskynlik poog om die opvoedeling (die kind) so op te voed dat hy naderhand dieselfde lewensdoel as sy opvoeder aanvaar.

Die wyse waarop 'n mens God (of 'n afgod), sy medemens, die skepping en homself sien (dus sy lewens- en wêreldbeskouing), bepaal die wyse waarop 'n mens die doel van die lewe sien. Dit bepaal weer sy opvoedingsdoel, waaraan hy gewoonlik doelbewus en doelgerig meewerk. Die doel van opvoeding gee nie slegs uitdrukking aan wat as die lewensdoel beskou word nie, maar dit is ook die instrument wat rigting aan die opvoedingswerk gee. Die doel bepaal ook, benewens ander fasette, die inhoud en metode van opvoeding (Van der Walt 1988:72-73). Die formulering van doelstellings en doelwitte is dus van kritiese belang by die ontwerp van 'n kurrikulum.

Doelstellingformulering staan in verband met die didaktiese handeling van onderrig en leer, die inhoude wat deur die leerlinge met die bystand van die onderwyser bemeester moet word, die metodes waarvolgens die onderwyser sy handeling uitvoer en met die evaluering van die resultaat van die didaktiese handeling (Söhnge 1983:21).

By die formulering van die opvoedingsdoel onderskei die literatuur verskillende kategorieë van doelstellings op sowel vertikale as horisontale vlak (Dreckmeyr 1989:88). So verwys Zais (1976:297) byvoorbeeld na "*goals, aims and objectives*". Vir die doel van hierdie studie sal slegs na doelstellings en doelwitte verwys word.

#### (b) Onderskeiding: doelstellings en doelwitte

Zais (1976:306), Van der Walt (1988:75-77), Dreckmeyr (1989:88) en Brink (1988:216) beskryf en onderskei doelstellings en doelwitte soos volg:

## - Doelstellings

Doelstellings verwys in die eerste plek na verwagtings wat nie op die skool of klaskamer gerig is of deur die onderwyser bereik kan word nie. Dit is norm- en waardebelaaide lewensideale wat rigtinggewend vir al die onderrigaktiwiteite is. In die tweede plek verwys dit na onderwysresultate wat nie onmiddellik nie, maar slegs oor 'n lang termyn bereik kan word, byvoorbeeld aan die einde van 'n kursus, skoolfase of skoolloopbaan. Dit is algemeen van aard en roep nie enigiemand spesifiek tot 'n bepaalde aksie op nie.

## - Doelwitte

Doelwitte verwys na onmiddellike, gespesifiseerde en meetbare resultate van klaskameronderwys en sluit onderrig- sowel as opvoedingsdoelwitte in. Onderrigdoelwitte het met die verkryging van kennis te maak. Die toepassing of gebruik van verworwe kennis behels die verwesenliking van die opvoedingsdoelwit(te). Laasgenoemde word bereik as die opvoeder daarin slaag om leerlinge toe te rus om die verskillende situasies wat hulle in die lewe teëkom, te hanteer. Dit is dus gerig op spesifieke verwagte resultate, op dit wat uiteindelik bereik moet word.

Die vraag kan nou gevra word of daar 'n bepaalde raamwerk is waarbinne doelstellings en doelwitte vanuit die Christelike wetenskapsperspektief geformuleer behoort te word. Daaraan sal verder aandag gegee word.



(c) Raamwerk vir die formulering van doelstellings en doelwitte

Van Brummelen (1988:7-8) voorsien die volgende raamwerk waarbinne doelstellings en doelwitte vir die ontwerp van 'n kurrikulum vanuit Bybels-Christelike perspektief geformuleer kan word:

- # Onderrig en leer moet in nederige afhanklikheid van God gedoen word

Die Christen se vertrekpunt is dat die vrees van die Here die bron of fontein van lewe is (Sprenke 14:27) en dat wysheid begin met die dien van die Here (Psalm 111:10).

- # Onderrig en leer is gerig op die ontdekking van God se wette en 'n gehoorsame aanvaarding en toepassing daarvan

Die hele onderrig- en leerprogram moet daarop gerig wees om oor te dra dat God die Skepper en Onderhouer van die ganse werklikheid is. Hy is die Outeur van die natuurwette en die wette of norme wat die menslike samelewing orden.

- # Onderrig en leer moet kinders lei en help om verantwoordelike dissipels van Jesus Christus te word en te wees

Om 'n dissipel te wees is om 'n belydende navolger van die Here Jesus te wees, die visie wat Hy vir die koninkryk van God het, te begryp, te aanvaar en daarvolgens te lewe. Dit vereis 'n lewe van persoonlike geloof in Christus, 'n gewilligheid om Christelike verhoudings in die gemeenskap te bou en die

vermoë en ingesteldheid om op 'n Christelike wyse aan die kultuur deel te wees.

Met bogenoemde raamwerk in gedagte, sal aandag vervolgens aan die formulering van doelstellings en doelwitte gegee word.

#### (d) Formulerings van doelstellings

Van Brummelen (1988:8-10) stel die volgende doelstellings vir die ontwerp van 'n kurrikulum vir Christelike onderwys voor:

- \* Om die basis, raamwerk en implikasies van 'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing vir die kind te ontsluit.
- \* Om die ontwikkeling van konsepte, vermoëns en kreatiwiteit te kweek, te koester en aan te moedig deur
  - die wonder en potensiaal van God se skepping, selfs in sy gevalle staat, bekend te maak;
  - leerlinge in staat te stel om in God se weë te wandel deur hulle Godgegewe talente en vermoëns in diens van God en hulle medemens te gebruik.
- \* Om die leerlinge te laat ervaar wat dit beteken om vanuit 'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing te lewe, sodat hulle in staat en gewillig sal wees om
  - persoonlike en gemeenskaplike besluite vanuit 'n Bybelse perspektief te neem;
  - waardes te ontwikkel en gesindhede uit te leef wat in harmonie met Christelike beginsels is.

- \* Om leerlinge aan te moedig om hulleself aan die Here Jesus Christus en 'n Christelike lewenstyl toe te wy en gewillig te wees om God en hulle medemens te dien.

#### (e) Formulering van doelwitte

Binne bogenoemde raamwerk (2.3.3.1(c)) en gerig deur die geformuleerde doelstellings (2.3.3.1(d)), kan doelwitte vir die kurrikulum bepaal word.

Suiwer formulering van doelstellings en doelwitte is noodsaaklik vir die bepaling van die inhoud van die ander kurrikulumkomponente. Ten einde 'n kurrikulum vir die onderwys van swaksiendes te ontwerp en reg aan die Bybels-Christelike perspektief op die kurrikulum te laat geskied, sal die voorgestelde raamwerk vir die formulering van doelstellings en doelwitte in aanmerking geneem moet word. Die voorgestelde doelstellings sal weer die formulering van doelwitte rig.

### 2.3.3.2 Inhoud

#### (a) Inleiding

Veral in tegnologies ontwikkelende gemeenskappe word die mens, volwassene sowel as kind, daagliks met groot hoeveelhede inligting, data en vakinhoud gekonfronteer. Televisie, radio, films, koerante, tydskrifte, toesprake, gesprekke en persoonlike waarneming van voorwerpe en gebeure is enkele van die baie bronne van inhoud en inligting wat op die individu se sintuiglike waarneming aanspraak maak. Die mens internaliseer, integreer, ignoreer of verwerp sekere inhoud volgens sy ervaring, ingesteldheid, belangstellings, doelwitte, ensovoorts, op 'n byna toevallige wyse. So vind informele leer plaas. Dié wyse van leer is egter nie toereikend vir die onderrig-leerbehoeftes van kinders in

ontwikkelde en ontwikkelende gemeenskappe nie. Daarvoor is 'n baie meer formele struktuur nodig (Zais 1976:322).

Hierdie struktuur wat nodig is, is volgens Zais (1976:322-323) die kurrikulum. Dit het onder andere die besondere funksie om die inhoud vir die formele onderrig van die kinders, te selekteer en orden. Daardeur kan die verlangde en gestelde kurrikulumdoelstellings en doelwitte op die mees effektiewe wyse bereik word en die belangrikste kennis op die effektiëste wyse aan die leerders oorgedra word.

By implikasie is reeds daarna verwys dat alle kurrikula ook oor 'n inhoudskomponent beskik. Die kurrikulumbeplanner moet dus noodwendig aan die aard en struktuur van kurrikuluminhoud aandag gee. Die aard en organisasie van die inhoud behoort die produk van ondersoek en ontwerp te wees en moet nie op gissing en toeval berus nie (Zais 1976:323-324). Die bepaling van inhoud moet aan die een kant deur die geformuleerde doelstellings en doelwitte gerig word. Aan die ander kant dien die inhoud as middel om doelstellings en doelwitte te bereik (Dreckmeyr 1989:91).

#### (b) Selekering en ordening van kurrikuluminhoud

Volgens Zais (1976:342,343) wil kurrikulumbeplanners by die selekering van inhoud probeer verseker dat die inhoud waardeur die doelstellings en doelwitte op die effektiëste en doeltreffendste wyse bereik kan word, geselekteer word. By die seleksie van kurrikuluminhoud funksioneer doelstellings en doelwitte volgens hom as finale arbiters. Die primêre basis vir inhoudseleksie is dus die gestelde doelstellings en doelwitte.

Dreckmeyr (1989:91-92) dui egter aan dat die bron van kurrikuluminhoud, net soos by doelstellings, die samelewing, individu, filosofiese bronne en die gestruktureerde kennis

van die werklikheid is. Inhoude kan dus nie slegs aan die hand van doelstellings en doelwitte geselekteer word nie. Die genoemde aspekte behoort ook in aanmerking geneem te word.

Volgens Zais (1976:342-348) is baie kriteria vir die seleksie van inhoud al geïdentifiseer. Die volgende vier kom dikwels in die literatuur voor en word kortliks bespreek:

#### # Betekenisvolheid/belangrikheid

Die kriterium van betekenisvolheid of belangrikheid word gewoonlik toegepas in situasies waar 'n besondere studiegebied (byvoorbeeld wiskunde) reeds as waardevol vir insluiting in die kurrikulum aanvaar is. Dit gebeur selde dat die relevantheid van 'n hele studiegebied bevraagteken word. Die betekenisvolheid van 'n spesifieke aspek word gewoonlik beoordeel en vir insluiting oorweeg in terme van hoe essensieel of basies dit vir die studie van dié besondere veld is.

#### # Nuttigheid/bruikbaarheid

Die kriterium van nuttigheid word gewoonlik beperk tot die bepaling van die waarde daarvan vir die volwasse lewe en gekoppel aan aktiwiteite soos persoonlike gesondheid, burgerskap, gesins- of huwelikslewe, beroepslewe, ensovoorts.

Breedweg toegepas kan die kriterium daartoe bydra dat daar 'n sinvolle verband tussen die kurrikuluminhoud en die werklike lewe is. Wanneer dit egter nougeset toegepas word, kan dit 'n dwangmaatreël wees om die status quo te handhaaf.

## # Leerlingbelangstelling

By die toepassing van die kriterium van belangstelling word dit wat die leerling interesseer, die inhoud van die kurrikulum.

Die toepassing van die kriterium sluit alle moontlikheid om die inhoud vooraf te bepaal uit, want die leerlinge moet telkens aandui wat hulle interesseer.

## # Menslike ontwikkeling

Die kriterium aanvaar dat skole nie net bestaan as weerkaatsers van die gemeenskap nie, maar dat dit dien as instrumente vir die kundige bestuur van sosiale verandering en die gepaardgaande verandering van individue.

Dié kriterium word "menslike ontwikkeling" genoem, want die term reflekteer individuele en gemeenskaplike aspekte van menslikheid wat uit die intieme verhouding van individu en sosiale verband groei. Dit impliseer nie dat die skool as die argitek van 'n nuwe sosiale orde moet funksioneer nie. Dit is wel die skool se verantwoordelikheid en voorreg om toe te sien dat kennis en kundigheid in die samelewing se besluitnemingsproses ingedra word. Dit doen hy deur die onderwys van die kinders van die bepaalde gemeenskap wat hy bedien.

In die algemeen sentreer die seleksie van inhoud wat op die basis van menslike ontwikkeling gedoen word, rondom die ondersoek na morele waardes en ideale, sosiale probleme, menslike emosie, effektiewe denkprosesse, omstrede aangeleenthede, ensovoorts.

Inhoud kan volgens dié kriterium vir mens- sowel as natuurwetenskaplik georiënteerde vakke geselekteer word, want selfs suiwer natuurwetenskaplike vakke (byvoorbeeld biologie of chemie) is nie sosiologies neutraal of norm- en waardevol nie.

Inhoud wat volgens hierdie kriterium geselekteer word impliseer nie indoktrinasie in die waardes wat die skool as korrek beskou nie. Terwyl totale neutraliteit of objektiwiteit nie moontlik is nie, bestaan daar tog 'n kontinuum waarop die kurrikulumbeplanner die vryheid het om 'n meer oop of 'n minder oop standpunt of houding teenoor die vraagstukke van menslike ontwikkeling te kan inneem.

Die kriterium is dus gerig op die bepaling van dié inhoud wat die betekenisvolheid en kwaliteit van die menslike bestaan in die hedendaagse samelewing die meeste raak.

Niebuhr (1986:108) onderskei ook kriteria waaraan die inhoud van die kurrikulum moet voldoen. Dreckmeyr (1989:92-94) bespreek dit kortliks soos volg:

\* Inhoud gerig op totale ontsluiting

Die inhoud moet aan die hand van die vyftien werklikheidsaspekte geselekteer word sodat die werklikheid volledig en gebalanseerd deur die onderrig daarvan vir die kind ontsluit kan word. Op sy beurt sal die kind se vermoëns ook ten opsigte van die verskillende aspekte van die werklikheid volledig en gebalanseerd ontsluit word.

- \* Inhoud in ooreenstemming met die behoeftes van die leerling

Dit wat met die onderwys van die kind beoog word, word deur middel van onderrig aan die hand van leerstof gerealiseer. Die formulering van doelstellings en die seleksie van leerstof hang van die kurrikuleerder se mensbekouing af. Hy sal in sy besinning oor die leerstof rekenskap van sy antropologiese vooronderstellings moet gee. Hy sal dus leerstof wat aansluit by die behoeftes van die kind, soos wat hy hom as mens sien, selekteer.

- \* Inhoud in ooreenstemming met die behoeftes van die samelewing

Die behoeftes van die samelewing is wyd en sluit werkgewersbehoefte asook al die waardes, norme en oortuigings, soos weerspieël in die lewens- en wêreldbeskouing van die gemeenskap, in. Al die aspekte moet by die selektering van leerstof in aanmerking geneem word.

- \* Inhoud ooreenkomstig die gestruktureerde kennis van die werklikheid

Die werklikheid word vir die kind deur die leerstof, wat die werklikheid verteenwoordig, ontsluit. Elke vakwetenskap is gerig op 'n bepaalde aspek van die werklikheid. Leerstof bestaan uit kennis en kennis word deur middel van begrippe en oordele oorgedra. Kennis behoort deur helder en suiwer begrippe en oordele vir die leerling ontsluit te word.

Die verkryging van kennis deur middel van 'n wetenskaplike ondersoek is nie 'n handeling wat in 'n



lugleegte plaasvind nie. Dit is altyd die volledige mens wat by die kenaktiwiteit betrokke is. Daar is dus religieuse vooronderstellings of grondmotiewe by die verwerwing van kennis betrokke. Dit moet by die seleksie van inhoud in ag geneem word.

\* Inhoud in ooreenstemming met didakties-pedagogiese eise

Die didaktiese handeling vind altyd aan die hand van inhoude plaas. Die inhoude moet dus van so 'n aard wees dat die didaktiese handeling aan die hand van die volgende kriteria soos deur Hill (1975:241) onderskei, gerealiseer kan word:

- Kurrikuluminhoud moet 'n gesprekstema tussen die onderwyser en leerling vorm.
- Die onderwyser moet die inhoud toereikend kan beheers.
- Die inhoud moet die nodige didaktiese oorwegings (metodes, beginsels, benaderingswyses, onderrig-middele, evalueringslyne) ontsluit.
- Die inhoud moet deur mindere of meerdere inspanning deur die leerlinge verwerf kan word.

Vir die seleksie van inhoud vir 'n kurrikulum vanuit Bybels-Christelike perspektief sal al die bogenoemde kategorieë soos onderskei deur Zais (1976:342-348) en Niebuhr (1986:108) en bespreek deur Dreckmeyr (1989:92-94), in aanmerking geneem moet word. By die oorweging van die kategorieë deur Zais onderskei, sal gepoog moet word om 'n balans tussen betekenisvolheid of belangrikheid, nuttigheid of bruikbaarheid, leerlingbelangstelling en die waarde daarvan vir menslike ontwikkeling gevind moet word. Veral aan die kategorie van menslike ontwikkeling sal besondere aandag gegee moet word, omdat dit binne die waarde-oordrag vanuit 'n bepaalde grondmotief en lewens- en wêreldbeskouing

funksioneer en daarom vir die besondere benadering tot die kurrikulum van groot belang is.

(c) Riglyne vir inhoudseleksie vanuit Bybels-Christelike perspektief

By die bepaling van die inhoud van 'n kurrikulum (vir swaksiende kinders) vanuit Bybels-Christelike perspektief, behoort die Bybel as bron waarin God Hom aan die mens openbaar, sentraal gestel te word (Steensma & Van Brummelen 1977:17-19; Van Brummelen 1988:101-103; Van der Walt 1988:122,125-126). Die Bybel bevat egter nie "resepte" wat aandui watter inhoud onderrig behoort te word en watter nie. 'n Studie van die Bybel help die mens om die grondliggende temas (soos skepping, sondeval, verlossing, die Koninkryk van God, die plek en roeping van die mens in die wêreld en die wederkoms van die Here Jesus) wat die lewe van die Christen rig, te onderskei, verstaan en verduidelik. Daaruit kan, volgens bogenoemde outeurs, afgelei word dat die inhoud wat vir dié soort kurrikulum geselekteer word, onder andere die volgende eienskappe behoort te toon:

- \* Dit moet die leerlinge help om hulle Godgegewe amp en roeping te ontwikkel - die inhoud moet hulle aanmoedig om in geheiligde gehoorsaamheid op God se mandaat op hulle lewens te reageer.
- \* Dit moet die vertikale eenheid van kennis aantoon. Dit dui volgens Kolossense 1:16-17 en 2:3 op die Here Jesus Christus van wie daar gesê word

*Alles is deur Hom en vir Hom geskep.  
Voor alles was Hy al daar en deur Hom  
bly alles in stand ... en in Hom is al  
die verborge skatte van wysheid en  
kennis te vind.*

- \* Dit moet die horisontale eenheid van kennis uitwys. Al is dit die maklikste om kennis deur die bestaande skoolvakke oor te dra, moet die horisontale eenheid van kennis wat tussen vakke bestaan, ook oorgedra word. Baie onderwerpe en aangeleenthede wat oor vakdissiplines heen sny, word betekenisvolle dele van die kurrikulum wanneer akademies op hulle gefokus word. Verder moet die inhoud van die kurrikulum ook die natuurlike onderlinge verhoudings tussen die verskillende vakdissiplines aantoon. So leer die kinders om op 'n betekenisvolle wyse met die werklikheid om te gaan.
- \* Dit moet die unieke aard en wyse van kennisversameling van elke afsonderlike vakdissipline uitwys. God se skepping vertoon 'n groot verskeidenheid, daarom word ook van uiteenlopende metodes van waarneming en versameling van inligting gebruik gemaak.
- \* Daar mag nie wat vakke betref, 'n onderskeid tussen heilige en sekulêre vakke gemaak word nie. Daar bestaan nie so iets as sekulêre vakke nie, want die aarde en sy volheid behoort aan die Here en sy soewereine wil betrek almal en alles. Alle vakke moet dus vanuit Christelike perspektief aangebied word, want geen kennis is waarde-vry nie.
- \* Dit mag nie skoolvakke en skoolaktiwiteite 'n hiërargiese orde van hoër en laer indeel nie. Alle vakke vergestalt die werklikheid. Hoewel die vakke verskil in aard, is alle vakke gelyk en mag die een nie ten koste van die ander hanteer word nie. Ook wat die buitemuurse aktiwiteite van 'n skool betref, mag daar geen rangskikking van aktiwiteite in 'n laer en hoër orde wees nie.

Inhoud as kurrikulumkomponent is van die vorige komponent, naamlik Doelstellings en doelwitte, afhanklik in dié sin dat die komponent die seleksie van inhoud rig. Inhoud as kurrikulumkomponent vorm ook 'n verweefde geheel met die komponent wat vervolgens bespreek word, naamlik Onderrig-leerstrategieë.

### 2.3.3.3 Onderrig-leerstrategieë

#### (a) Inleiding

Betekenisvolle leeraktiwiteite is volgens Zais (1976:350-351) die hart van 'n kurrikulum, omdat dit 'n groot invloed op die vorming van die leerling se ervaring en dus op sy opvoeding uitoefen. Goeie bedoelings, helder geformuleerde doelstellings en doelwitte, uitstekende inhoudseleksie en foutlose evalueringsprosedures sal baie min waarde hê as die leeraktiwiteite waaraan die leerlinge blootgestel word, hulle nie van ervarings, wat opvoedende leer bevorder, voorsien nie. Die blote oordrag en versameling van inligting of feitekennis het baie min invloed op kinders se gedrag. Wanneer die inligting of feite persoonlike betekenis kry, vorm dit die individuele kind se ervaring en beïnvloed dit sy ingesteldheid en gesindheid teenoor leer. Om daarin te slaag, moet van betekenisvolle onderrigstrategieë gebruik gemaak word.

Onderrigstrategieë dui op 'n omvattende onderrigplan wat alle elemente soos vorm, inhoud, ordening, beginsels, hulpmiddels, ensovoorts, insluit. Dit dui dus op die beplanning van die onderriggebeure en sluit die leeraktiwiteite van die kind in. Dit is juis daarop gerig om aan die kind die leerervarings wat van wesenlike belang is, te gee. Onderrigstrategie sluit, soos reeds aangedui, ook die vorige kurrikulumkomponent, naamlik Inhoud, in en vorm 'n verweefde geheel daarmee. Die onderskeiding tussen

strategie en inhoud word slegs vir praktiese beplanningsdoeleindes gemaak (Dreckmeyr 1989:95).

Met die oog op die ontwerp van 'n kurrikulum vir swaksiende kinders ontstaan die vraag: hoedanig moet die onderrig-leerstrategieë wees ten einde te verseker dat betekenisvolle leeraktiwiteite aan leerlinge voorsien word? Die volgende dien as riglyne vir die bepaling van die strategieë:

(b) Bepaling van Onderrig-leerstrategieë

Van Dyk (1990:163) dui aan dat daar nie 'n enkele korrekte en goeie wyse van onderrig, of 'n enkele tegniek wat sukses kan waarborg, bestaan nie. Daar is volgens hom 'n groot aantal onderrigstrategieë wat elkeen sy eie sterk en swak punte het. Dit is gewoonlik 'n kombinasie van onderrigstrategieë wat bepaal of doelstellings bereik word of nie.

Van Brummelen (1988:19-23) bespreek enkele benaderings of uitgangspunte (hy noem dit "*metaphors of teaching*") wat mense tot die opvoeding en onderrig van kinders het. Hy dui aan dat opvoedkundiges dit al as 'n kuns, 'n wetenskap, ondermynend of instandhoudend, bevryding of bewaring en storievertelling gesien en beskryf het. Al die metafore bring bruikbare insigte na vore, maar slaag nie daarin om 'n volledige beeld van onderrig te gee nie. Die metafoor wat hy verkies, is die beskouing dat opvoedende onderrig 'n religieuse roeping of vaardigheid is, omdat opvoeders hulle taak as vakkundiges denkend, toegewyd en kundig benader.

Dit is volgens bogenoemde outeur 'n religieuse roeping of vaardigheid, omdat die opvoeder in die opvoedingsituasie, aan die hand van norme, rigting aandui en so die lewens van kinders beïnvloed. Hy help vorm aan hulle siening van die lewe en die wyse waarop hulle optree, hulle persoonlikhede

en die wyse waarop hulle menseverhoudings hanteer. Hy bepaal watter inhoud oorgedra en hoe onderrig sal word - dus van watter strategieë gebruik gemaak sal word. Die eksplisiete en implisiete oortuigings en waardes wat uit sy lewens- en wêreldbeskouing groei, rig sy opvoedingspraktyk en maak daarvan 'n religieuse handeling. Dit is waar van Christen sowel as nie-Christen opvoeders, want alle mense het sekere basiese oortuigings wat hulle morele waardes en klaskamerpraktyk rig of bepaal. Die Christen laat hom egter deur Bybelse beginsels lei, want opvoedende onderrig behoort daarvolgens binne een van die volgende twee kontekste plaas te vind:

- Dit behoort kinders te lei tot 'n wandel op die weg van die Here - Psalm 32:8

*Ek wil jou onderrig en jou leer  
aangaande die weg wat jy moet gaan; Ek  
wil raad gee; my oog sal op jou wees.*

- Dit behoort heen te wys na die wonderdade van die Here  
- Psalm 71:16

*Ek kom om U magtige daade te prys, Here  
my God, die verlossingswerk wat net u  
kan doen.*

In beide gevalle moet die wet van die Here, sy veelfasettige lewenswet, onderrig word en dit sluit die wonderlike, lewegewende wette wat so deel van God se skepping is, asook sy wette wat menslike verhoudings rig, in.

Met bostaande as vertrekpunt, kan verdere aandag aan kriteria vir die bepaling van onderrig-leerstrategieë, gegee word.

(c) Kriteria vir die bepaling van onderrig-leerstrategieë

Van Dyk (1990:157-161) en Van Brummelen (1988:28-31,36) onderskei die volgende vier riglyne:

# Leiding

Leiding verwys na lei of rig in 'n bepaalde rigting (en nie in 'n ander rigting nie) en aanvaar 'n mate van selfgerigtheid. By leiding is die klem nie op dwang nie, maar op 'n sagte en gemaklike wyse van dring in 'n bepaalde rigting.

Vanuit Christelike onderwysperspektief moet ruimte geskep word dat kinders tot dissipelskap gelei en vir diens toegerus kan word. Christelike onderwys is primêr daaroor begaan dat kinders tot dissipelskap gelei word. Dit beteken dat hulle gelei moet word om die Woord van God te hoor en in liefde daarop te reageer en daarvolgens te handel. Die vermoë om te hoor en die gewilligheid om in respons daarop te handel, is ook die basiese bestanddele van dissipelskap.

Om te hoor, beteken aan die een kant dat die mens die Woord van die Here, sy wil, orals en altyd in sy lewe hoor en onderskei. Aan die ander kant beteken dit dat die mens die teenwoordigheid van die Here konkreet in sy lewe en die dinge om hom ervaar.

Handel of doen, as reaksie op hoor, beteken liefdevolle diensbaarheid, dissipelskap, 'n lewe van diens. Dit beteken diens aan God en medemens en beteken om

- rentmeester te wees: die mens is geskep en geroep om rentmeester te wees en homself, sy medemens en

alles wat God geskep het, te versorg. Om rentmeester te wees en om te versorg, is essensies van menswees en menseverhoudings.

- versoening te bring en vredemaker te wees: weens die sonde is gebrokenheid en verbrokkeling deel van die wêreld. Die Christen is geroep om te help met genesing, versoening en die maak van vrede.

Die taak en roeping van dissipels is om diensknegte te wees wat hulle dienswerk gemeenskaplik as rentmeesters en bedienaars van versoening verrig. Om sulke dissipels op te lei, is uiteindelik die hoogste doel van Christelike opvoeding. Dit is ook die ideaal wat vir die onderwys van swaksiende kinders in Suid-Afrika gestel word.

#### # Ontsluiting

Ontsluiting beteken om vir leerlinge oop te maak dit wat hulle nog nie weet nie, of te leer doen wat hul nog nie kan doen nie. Onderwysers ontsluit inhoud wanneer hulle vir die leerlinge die wêreld van die verskillende vakgebiede geleidelik oopmaak. Tegelykertyd word die kind ook in die verskillende vaardighede wat hulle moet bemeester, ingelei.

Ontsluiting behels veel meer as die blote oordra van abstrakte feitlike kennis wat bemeester moet word. Dit is om die kinders 'n greep op die betekenisvolheid van God se geskape orde, die radikale gevolge van die sondeval en die heerlike verwagting en moontlikhede van die verlossing, te gee.

Kennis van die totale kind en sy individuele leerstyl is voorwaardes vir effektiewe ontsluiting. Onderrigstrategieë behoort daarvoor voorsiening te maak



dat kinders kennis kan evalueer, krities daaroor kan leer dink, probleme daarmee kan oplos en doelbewus 'n ooreenstemmende waardesisteem ontwikkel.

#### # Instaatstelling/bemagtiging

Om in staat te stel of te bemagtig, beteken om die leerling van kundigheid, vaardigheid en gewilligheid om 'n effektiewe dissipel van die Here in die hedendaagse wêreld te wees, te voorsien. Dit is die hoogste doel van Christelike onderwys. Leerlinge word langs die weg van ontsluiting tot instaatstelling gelei.

Dié soort instaatstelling moet op sowel die hede as die toekoms fokus. Leerlinge is geroep om in die hede dissipels te wees en daarom moet hulle daartoe gedring en aangemoedig word, ongeag die vlak van ontwikkeling waarop hulle hul bevind. Voorbereiding vir hulle toekoms mag egter nie agterweë gelaat word nie.

Instaatstelling het die funksie om die geleentheid vir inlywing in betekenisvolle dissipelskap te skep. Geen kurrikulum of onderwyser is in staat om 'n kind in 'n dissipel van die Here Jesus te verander nie. Dit kom deur die Woord en die Heilige Gees tot stand. Die geleentheid daarvoor kan en moet egter deur die gebruik van die regte strategieë geskep word.

Die kurrikulum moet dus voorsiening maak vir die inoefening van vermoëns en die ontwikkeling van gesindhede volgens Skriftuurlike norme en beginsels.

#### # Strukturering

Strukture wat leiding, ontsluiting en instaatstelling moontlik maak, behoort in die kurrikulum aangedui te

word. Dié strukture behoort sodanig te wees dat leerlinge kan ervaar wat dit beteken om vanuit 'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing te lewe.

Skole en klaskamers behoort so gestruktureer te word dat dit leergemeenskappe is en leerlinge daarin kan ervaar wat dit beteken om deel van 'n groep te wees waarin daar in hulle opvoedingsbehoefte voorsien word en hulle aanvaarding beleef. Hulle behoort in die praktyk te leer om saam met ander Christene dissipels van Jesus Christus te wees.

Al vier die kriteria vir die bepaling van onderrig-leerstrategieë is met mekaar ineengewef. Enige een van die vier affekteer die ander. Strukturering en ontsluiting moet instaatstelling bewerkstellig. Net so beïnvloed die aard en omvang van die instaatstelling die verdere strukturering en ontsluiting. Die leerlinge word stelselmatig gelei om verantwoordelikheid vir hulle eie instaatstelling te aanvaar.

#### 2.3.3.4 Evaluering

##### (a) Inleiding

Evaluering as kurrikulumkomponent het 'n integrale evalueringsfunksie ten opsigte van al die ander kurrikulumkomponente (doelstellings en doelwitte, inhoud, onderrig-leerstrategieë). Dit gaan egter verder en sluit ook, vir die doel van hierdie studie, die evaluering van die onderwyser se kennis, vaardighede en vermoë om die kurrikulum op mikrovlak te implementeer en die leerling se deelname, betrokkenheid en prestasie by dit wat aan hom onderrig word, in. Dit is altyd normatief van aard en dit gaan altyd oor die uitspreek van waardeoordele oor dit wat geëvalueer word (byvoorbeeld die opvoedingswaarde van 'n

sekere aktiwiteit). Dit wat geëvalueer word, word deur die norme van geslaagdheid, doeltreffendheid, sukses, aanvaarbaarheid en toelaatbaarheid getoets en daaraan onderwerp (Calitz 1982:69 aangehaal deur Brink 1988:274, 279).

Van Brummelen (1988:137) stem daarmee saam as hy verduidelik dat onderwysers voortdurend hulle leerlinge evalueer ten opsigte van eienskappe soos gedrag, prestasies, vermoëns, belangstellings en gesindhede. Dié soort evaluering word gedoen aan die hand van die oortuigings wat in 'n bepaalde gemeenskap ten opsigte van die aard en funksie van die onderrig en opvoeding geld. Die 'hoe' en 'wat' van die evalueringsproses weerspieël dit wat as belangrik beskou word. Die waarde wat onderwysers aan evaluering heg en die wyse waarop dit toegepas word, is van betekenis vir sowel onderwyser as leerling en is een manier waarop 'n lewens- en wêreldbeskouing aan leerlinge oorgedra word. Daarvoor behoort 'n kurrikulum wat vanuit die Christelike wetenskapsperspektief ontwerp word, ruimte te skep. Verder behoort die skool se evalueringsmetodes die Bybelse perspektief op die wese van kind en die aard van kennis te weerspieël.

Brink (1988:274-275) verwys voorts na Heywood (1984:142), Rowntree (1974:130), Steeves (1978:296) en Calitz (1982:70) en dui aan dat evaluering

- verband hou met terme soos toerekenbaarheid en verantwoordelikheid;
- verband hou met die mate waarin voorafbeplande uitkomste realiseer;
- die instrument is waarmee inligting rakende die uitkomste van 'n leerling se betrokkenheid by 'n leerervaring sistematies versamel en geanaliseer word;

- dit moontlik maak om te bepaal watter onderrigdoelwitte bereik is en watter nie;
- bestaande onderrigsituasies en -aktiwiteite kan bevraagteken ten einde die doeltreffendheid daarvan te bepaal.

Evaluering in die onderwys kan gedefinieer word as

*... 'n waardebeplanning ... van die mate waarin met die doelstellings van 'n kurrikulum en die onderrigmetodes daarin, geslaag is en dat (dit) alle metodes, middele en gegewens behels waarvolgens inligting in verband met die totale persoonlikheid van die student (leerling) verkry kan word (Calitz 1982:70 aangehaal deur Brink 1988:279).*

By die bespreking van hierdie kurrikulumkomponent gaan dit dus nie oor die evaluering van die kurrikulum nie, maar oor die evaluering van die totale onderrigebeure. In terme van hierdie studie gaan dit dus oor die bepaling van riglyne of beginsels aan die hand waarvan die onderrig van swaksiende leerlinge sinvol geëvalueer kan word.

'n Aantal riglyne of evalueringsbeginsels sal vervolgens aangedui word.

#### (b) Evalueringsbeginsels

Van Brummelen (1988:137-140,148) dui die volgende Bybelse beginsels vir evaluering aan:

- \* Evalueringsmetodes moet die Bybels-Christelike begrip van die aard van kennis en die aard of wese van die mens weerspieël.
- \* Evaluering is slegs 'n middel tot 'n doel en nie 'n doel opsigself nie. Dit moet die effektiwiteit van die kurrikulum en onderrig-leerstrategieë in die lig van die gestelde Bybels-Christelike doelwitte bepaal.
- \* Evaluering het 'n formatiewe funksie in die sin dat dit die kinders se leer en groei diagnoseer en bevorder; die sterkpunte van onderwysers en leerlinge verder versterk; onderwysers en leerlinge se swakhede in onderrig en leer oorbrug; die onderrig-leersituasie herstruktureer, kinders lei om persoonlike verantwoordelikheid vir hulle eie lewens en studies te aanvaar en selfevaluering en selfbegrip te ontwikkel.
- \* Evaluering het ook 'n summatiewe funksie in die sin dat dit inligting oor prestasies wat oor 'n periode bereik is, beskikbaar kan stel sodat beplanning vir die toekoms gedoen kan word.
- \* Evaluering het slegs 'n beperkte funksie, want vir God tel dit wat die kind is, baie meer as dit wat hy ken of weet. Daarom behoort evaluering op leerlinggedrag en prestasie en nie op hulle persoonlikhede nie, gerig te wees. Die beeld van God moet, deur die kurrikulum en die evalueringstegnieke wat gebruik word, in elke kind verder uigebou word.
- \* Deur evaluering behoort bepaal te word of die kurrikulum daarvoor voorsiening maak dat onderrig binne die konteks van ondersteunende, volhardende en weldeurdagte beplanning voorsien word.

- \* Deur evaluering behoort bepaal te word of die kurrikulum daarvoor voorsiening maak dat kinders hulle Godgegewe talente ontdek en leer hoe om dit in diens van God en hulle medemens te gebruik.
- \* Deur evaluering behoort bepaal te word of die kurrikulum vir die kinders ruimte skep en aanmoedig tot persoonlike toewyding en diens aan God en om die vrug van die Gees (Galasiërs 5:22) in hulle lewens te openbaar.
- \* Deur evaluering behoort bepaal te word of die kurrikulum die ruimte skep dat leerlinge gelei word om uit te munt, nie net, of nie noodwendig net op akademiese gebied nie, maar veral wat pligsbesef en inspanning betref.

## 2.4 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is aan die kurrikulumteoretiese begronning van die studie aandag gegee. Na die aanvanklike begripsverklaring, is die kurrikulummodel, aan die hand waarvan hierdie studie gedoen word, beskryf. Die belangrikheid van die religieuse grondmotief, die voor-teoretiese lewens- en wêreldbeskouing en die teoreties-filosofiese vooronderstellings op die ontwerp van die kurrikulum is aangedui. Voorts is elk van die onderskeidende kurrikulumgrondslae, naamlik die epistemologie, die werklikheidsbeskouing, die mensbeskouing en die onderrig-leerbeskouing, bespreek. Na die bespreking van die kurrikulumgrondslae is die kurrikulumkomponente, te wete doelstellings en doelwitte, inhoud, onderrig-leerstrategieë en evaluering kortliks beskryf.

Omdat die studie vanuit die Christelike wetenskapsperspektief benader word, is in elke geval

aangedui wat die implikasies van dié wetenskapsperspektief op elk van die grondslae en komponente van die kurrikulum is.

Die studie is gerig op die ontwerp van 'n kurrikulum vir swaksiende kinders in Suid-Afrika. Daarna is telkens bloot net verwys en dit sal in volgende hoofstukke verder aan die orde gestel word.

Met die teoretiese grondslag gelê, kan nou voortgegaan word met die kurrikuleringsproses. In die eersvolgende twee hoofstukke, hoofstukke 3 en 4, sal situasie-analises van die onderwys van swaksiende kinders vanuit verskillende perspektiewe gedoen word. Dit sal dan in hoofstuk 5 lei tot die beskrywing van die voorgestelde kurrikulum vir swaksiende kinders in die Republiek van Suid-Afrika.

## HOOFSTUK 3

### GEMEENSKAPSVERWAGTINGS: ONDERWYS VAN SWAKSIENDE KINDERS IN SUID-AFRIKA

#### 3.1 INLEIDING

#### 3.2 HISTORIESE OORSIG

##### 3.2.1 INLEIDING

##### 3.2.2 ONTWIKKELINGS IN EUROPA EN DIE VSA

##### 3.2.3 ONTWIKKELINGS IN SUID-AFRIKA

#### 3.3 HUIDIGE SITUASIE: ONDERWYS VAN SWAKSIENDE KINDERS IN SUID-AFRIKA

##### 3.3.1 INLEIDING

##### 3.3.2 HUIDIGE VOORSIENING BY SKOLE VIR GESIGGESTREMDES

##### 3.3.3 ONVOLDOENDE VOORSIENING VAN FASILITEITE

##### 3.3.4 ONDERVOORSIENING VAN SEKONDÊRE ONDERWYSGERIEWE VIR SWART GESIGGESTREMDE KINDERS

##### 3.3.5 ONVOLDOENDE LOOPBAANVOORBEREIDING

##### 3.3.6 TOENEMENDE VOORKOMS VAN MEERVOUDIG-GESTREMDHEID

##### 3.3.7 OPLEIDING VAN PERSONEEL

##### 3.3.8 VERANDERING IN TERMINOLOGIE EN BENADERING

##### 3.3.9 BENUTTING VAN GESIGSRESTE

##### 3.3.10 KURRIKULUMVERNUWING

##### 3.3.11 TEGNIEKE, METODES EN MEDIA

##### 3.3.12 HOOFSTROOMONDERWYS

#### 3.4 GEMEENSKAPSVERWAGTINGS

##### 3.4.1 INLEIDING

##### 3.4.2 LITERATUURSTUDIE: GEMEENSKAPSVERWAGTINGS - ONDERWYS VAN SWAKSIENDE KINDERS

###### 3.4.2.1 Internasionale gemeenskap

###### 3.4.2.1 Die Suid-Afrikaanse onderwysowerheid

###### 3.4.2.2 Arbeids-, welsyns- en onderwysverwante organisasies

###### 3.4.2.3 Ouers van swaksiende kinders en samelewing

###### 3.4.2.4 Sintese van verwagtings wat op die kurrikulum betrekking het



- (a) Internasionale perspektief
- (b) Vanuit die perspektief van die Suid-Afrikaanse onderwysowerheid
- (c) Vanuit die perspektief van arbeids-, welsyns- en onderwysverwante organisasies
- (d) Vanuit die perspektief van die (Christen) ouer van swaksiende kinders

### 3.4.3 EMPIRIESE STUDIE

#### 3.4.3.1 Inleiding

#### 3.4.3.2 Doel van die meningsopname en vraelys

#### 3.4.3.3 Metode van ondersoek

#### 3.4.3.4 Navoringsontwerp

- (a) Identifisering van respondente
- (b) Ontwerp van die vraelys
- (c) Verspreiding en terugbesorging van vraelyste (Vrae 1.1 - 1.5)

#### 3.4.3.5 Resultate van die meningsopname en die implikasies daarvan vir die ontwerp van 'n kurrikulum vanuit makroperspektief

- (a) Strukturering van die bespreking
- (b) Probleme wat ondervind word met die indiensplasing van swaksiende persone (Vraag 1.6)
- (c) Take waarvoor swaksiende persone deur die respondente in diens geneem word (Vraag 1.7)
- (d) Algemene indruk van swaksiende persone in die werksituasie (Vraag 1.8)
- (e) Die eienskappe en vaardighede waarvoor swaksiende skoolverlaters behoort te beskik (Vraag 2.1)
- (f) Eienskappe en vaardighede waarvoor swaksiende skoolverlaters oor die algemeen nie beskik nie of nie genoegsaam beskik nie (Vraag 2.2)
- (g) Moontlike redes waarom swaksiende skoolverlaters soms nie werk kan kry of behou nie (Vraag 2.3)

- (h) Leemtes wat deur die onderwys en opleiding verhelp of geremedieer kan word (Vraag 2.4)
- (i) Die mate van sukses wat skole behaal om die geïdentifiseerde eienskappe en vaardighede in swaksiende skoolverlaters te ontsluit (Vraag 2.5)
- (j) Moontlike redes waarom skole nie meer suksesvol is om die geïdentifiseerde eienskappe en vaardighede in die kinders te ontsluit (Vraag 2.6)
- (k) Veranderings wat aan die kurrikulum en onderwyspraktyk aangebring behoort te word (Vraag 2.7)
- (l) Samevatting van gemeenskapsverwagtings soos deur die meningsopname geïdentifiseer

#### 3.4.4

#### SINTESE VAN GEMEENSKAPSVERWAGTINGS

## HOOFSTUK 3

### GEMEENSKAPSVERWAGTINGS: ONDERWYS VAN SWAKSIENDE KINDERS IN SUID-AFRIKA

#### 3.1. INLEIDING

Die onderwys van die kinders van 'n bepaalde gemeenskap vind nooit in isolasie plaas nie en is ook nie doel op sigself nie. Die gemeenskap waarbinne die kinders opgroei en onderrig ontvang, koester bepaalde ideale en verwagtings van die onderwys wat aan hulle kinders gegee word.

Dit geld ook vir die onderwys van swaksiende kinders. Die ouers van dié kinders asook die gemeenskap waarin hulle opgroei, het bepaalde verwagtings van die opvoeding en onderwys wat aan die kinders gebied word. Gemeenskapsorganisasies wat hulle spesifiek met die naskoolse opleiding en indiensplasing van gesiggestremde persone besig hou, het veral 'n direkte belang by die onderwys waaraan swaksiende (en blinde) kinders blootgestel word. Die onderwys is dus ook in die geval van swaksiende kinders nie doel op sigself nie, maar behoort ook as die middel waardeur bepaalde doelstellings en doelwitte bereik kan word, bejeën te word.

In hierdie hoofstuk sal die klem val op 'n ondersoek na die verwagtings wat 'n aantal gemeenskaps- en werkgewers-organisasies en dienste wat by die opleiding, indiensplasing en indiensneming van swaksiende persone betrokke is, van die onderwys aan dié leerlinge koester. Die aard van die verwagtings sal deur middel van 'n literatuurstudie en 'n meningsopname bepaal word en sal by die ontwerp van die kurrikulum as riglyne vanuit die gemeenskapsperspektief hanteer word.

Voordat die bevindings van die literatuurstudie en meningsopname aan die orde gestel word, is dit van pas om eers kortliks na die historiese ontwikkeling van die onderwys van swaksiende kinders, internasionaal en nasionaal, te verwys. Die huidige situasie in Suid-Afrika sal daarna ook in oënskou geneem word.

### 3.2 HISTORIESE OORSIG - ONDERWYS VAN SWAKSIENDE KINDERS

#### 3.2.1 INLEIDING

Die geskiedenis van die onderwys van blinde kinders dateer terug na 1784, toe Valentin Haüy die eerste skool vir blindes, die Institution Nationale des Jeunes Aveugles (Nasionale Instituut vir die Jong Blindes) in Parys, Frankryk, gestig het. Daarteenoor is die afsonderlike onderwys van swaksiende kinders 'n aansienlik jonger onderneming. Swaksiende kinders is vroeër in skole vir blindes opgeneem en hulle het grotendeels dieselfde onderwys as blinde kinders ontvang. Aan baie swaksiende kinders is braille geleer en hulle het dikwels beide braille en siendeskrif gelees; in baie gevalle het hulle braille met hulle oë gelees. Die onderwys van blinde en swaksiende kinders het dus in 'n groot mate saam ontwikkel en is grootliks ineengewef (Vaughan 1970:124).

Vaughan (1970:124) dui verder aan dat die eerste verwysing na die wenslikheid om aan swaksiende kinders onderwys te gee, in die geskrif van 'n man met die naam van Gaheis, 'n magistraat van Wenen in Oostenryk, gevind word. In 1802 skryf hy 'n artikel onder die opskrif "Kurzer Entwurf zu einem Institut für blinde Kinder" (Beknopte plan vir 'n instituut vir blinde kinders) en meld daarin dat naas die onderwys van blindes, daar ook 'n afdeling vir "halfblinde" kinders gestig behoort te word. Hy sê verder dat die kinders gelei moet word tot die volle gebruik van die

weinige gesigsreste wat hulle nog besit. Met dié uitsprake toon hy 'n besondere insig en versierendheid.

Om die vordering met die onderwys van swaksiende kinders ná die publikasie van die geskiedkundige dokument van Gaheis aan te dui, sal vervolgens kortliks na die gebeure in Europa en die VSA verwys word. Daarna sal die ontwikkeling in Suid-Afrika in meer besonderhede behandel word.

### 3.2.2 ONTWIKKELINGE IN EUROPA EN DIE VSA

Na die publikasie van die geskrif van Gaheis sou meer as honderd jaar verloop voordat daar daadwerklik met die onderwys van swaksiende kinders begin is. Die volgende is, volgens Hathaway (1969:3-11), Vaughan (1970:125-128), Corley (1989:5-12) en Pauw (1990:383-384) enkele van die hoogtepunte van die vroeëre geskiedenis van dié soort onderwys:

#### \* Engeland

Die eerste skool vir swaksiende kinders in die wêreld ontstaan in 1908 by Camberwell in Suid-Londen, as gevolg van 'n verslag van dr N Bishop Harman, 'n jong oogarts, wat die kinders in skole ondersoek en behandel het. Daarin het hy daarop gewys dat dit nie wenslik is dat die baie kinders wat aan hooggradige miopie gely het en dus nie blind was nie, in 'n skool vir blindes moes wees nie.

Die verslag het saamgeval met 'n insident waar die ouers van 'n agtjarige swaksiende meisie haar vir 'n jaar uit die skool gehou het omdat hulle geweier het dat sy na 'n skool vir blindes gaan en die mediese beamppte geweier het dat sy 'n skool vir siende kinders bywoon.

Die skool in Camberwell het as die Myope School bekend gestaan en het met twee onderwyseresse en 24 kinders begin. Die leerlinge het van 'n nabygeleë skool vir blindes gekom. Baie van die mondelinge werk is by 'n skool vir siende kinders in die omgewing gedoen, maar "... the use of class books is forbidden: they are trained to listen and think what is taught" (Corley 1989:7). Ongeveer een derde van die kinders in die skool het aan ander oogkondisies as miopie gely.

Aanvanklik is geen lees en skryf in die skool toegelaat nie. Bokant die deur van die skool het 'n banier selfs aangekondig "*Reading and Writing Shall Not Enter Here*" (Hathaway 1969:4). Nadat meer ervaring opgedoen is, is slegs sekere veranderinge aangebring wat onder andere die skryf van grootdruk-letters op skryfborde en die lees van baie groot letters wat met rubberstempels op groot velle papier gedruk is, ingesluit het. Baie handwerk wat min gebruik van die oë geverg het, is ook gedoen.

Die aanvanklike pogings om in die onderwys van swaksiende kinders te voorsien, het sodanig vrug gedra dat daar teen 1932 reeds 11 skole vir swaksiendes met 'n totaal van 820 leerlinge in Londen was.

#### \* Oostenryk

In 1912 begin twee onderwyseresse, mejj. Bürklen en Wanecek, met die onderwys van swaksiendes in 'n skool vir blindes in Wenen. In 1927 is die eerste afsonderlike skool vir swaksiendes in Oostenryk gestig.

★ **Duitsland**

In 1911 begin 'n oogarts, Redslob, met die eerste klasse vir swaksiendes in Strassburg. Die skool het nie net kinders met hooggradige miopie nie, maar ook kinders met ander oogkondisies soos katarakte, lensloslatings, aniridie, nistagmus, ambliopie en kornea-latsels opgeneem. Ook hier is mondelinge werk en handwerk beklemtoon en die kinders is geleer om so veel as moontlik van hulle gehoorsintuig gebruik te maak.

Afsonderlike skole vir swaksiendes is ook in 1919 en 1923 in Berlyn gestig.

★ **Frankryk**

Die eerste klas vir swaksiende kinders in Frankryk het in 1932 begin. Die funksionering daarvan is gedurende die Tweede Wêreldoorlog onderbreek, maar daarna het dit spoedig tot ses klasse in Parys en een in Toulouse uitgebrei.

★ **Verenigde State van Amerika**

In 1909 bring dr Edward E Allen, die direkteur van die Perkinsskool vir blindes in Boston 'n besoek aan Engeland en verneem van die stigting van die skool vir swaksiendes in Camberwell, Londen. Omdat hy in sy eie skool ook probleme met die onderrig van swaksiende kinders ondervind het, het hy besef dat sulke fasiliteite ook in die VSA behoort te bestaan.

In die VSA is egter besluit om vir swaksiende kinders in afsonderlike klasse by skole vir siendes voorsiening te maak. Die eerste klas is op 3 April 1913 gestig.

Teen 1936 was daar 518 en teen 1958 reeds 624 spesiale klasse wat vir bykans 7 000 swaksiende kinders voorsiening gemaak het. Swaksiende kinders met verskillende oogkondisies is in die klasse onderrig.

Na 'n baie nederige begin het die onderwys van swaksiende kinders dus redelik vinnig momentum gekry, sodat daar teen 1939 fasiliteite in onder andere Kanada, Italië, Tsjeggo-Slowakye, die USSR, Hongarye, Holland, Brasilië en België was. Lande wat daarna gevolg het, was Argentinië, Chile, Nieu-Seeland, Noorweë en Suid-Afrika.

### 3.2.3 ONTWIKKELINGS IN SUID-AFRIKA

Aan die hand van Vaughan (1970:129-136), Venter (1973:107-119), Vaughan (1979:413-432) en Vaughan (1989:175-181) word die hoofmomente in die ontwikkeling van die onderwys van swaksiende kinders in die Republiek van Suid-Afrika kortliks bespreek.

Soos by die meeste skole vir blindes in die buiteland, was daar ook by die Worcesterse skool vir Blindes (tans die Pionierskool) in Worcester en die Athloneskool vir Blindes in Kaapstad, altyd 'n groep kinders met heelwat gesigsreste. Hulle het saam met die blinde kinders in dieselfde klasse onderrig ontvang en ook braille geleer, hoewel hulle dikwels, buite skoolure, biblioteekboeke in siende skrif gelees het. Sommige van hulle het die braille met hulle oë gelees.

In 1934 word daar egter 'n klas vir swaksiendes by die Athloneskool gestig. Dit was die eerste poging tot die afsonderlike onderwys van swaksiendes in Suid-Afrika. Een of twee klasse is deur die jare gereeld instand gehou en tans is ongeveer twee-derdes van die kinders van die skool swaksiende. Vanaf die preprimêre tot die standerd 5 klas



word die swaksiende en blinde kinders in afsonderlike klasse onderrig. In die sekondêre afdeling is hulle egter in dieselfde klasse (Solms 1993:Ongepubliseerde manuskrip).

By die Worcesterse skool is daar ook mettertyd gevoel dat daar in die primêre afdeling 'n afsonderlike klas vir swaksiende kinders gestig moes word. Daarin kon die besondere metodiek, van toepassing op swaksiende kinders, gebruik word. So kom die tweede klas vir swaksiende kinders in Suid-Afrika in 1948, onder die leiding van mnr. (later dr.) V H Vaughan en onder die toesig van mej. G Oellermann, tot stand.

Dié klas het voorsiening gemaak vir standerd 2-5 leerlinge en was goed ingerig wat beligting en leermiddels betref. Dit was egter baie heterogeen, omdat dit uit verskillende standerds bestaan het, die kinders aan verskillende oogkondisies gely en oor verskillende gesigsvermoëns beskik het. Die handboeke moes feitlik almal met 'n grootskriftikmasjien oorgetik word.

Hoewel die klem in 'n groot mate op gesigsbewaring geval het, is uitstekende werk gedoen en is die grondslag vir 'n meer uitgebreide stelsel van onderwys aan swaksiende kinders, wat later sou kom, gelê. Die klas is aan die einde van 1951 ontbind, omdat beide dr Vaughan en mej Oellermann van Worcester af verhuis het. Mej. Oellermann sou 'n klas vir swaksiende kinders in Kimberley by die Elizabeth Conradieskool vir liggaamlik gestremde kinders begin. Hoewel daar baie voorbereidings vir die vestiging van die klas getref is, het dit egter nooit tot stand gekom nie.

Intussen het die Transvaalse Onderwysdepartement 'n klas vir swaksiende leerlinge by die Braamfonteinse Afrikaans-mediumskool in Johannesburg gestig. In Januarie 1953 is mej Oellermann daarheen, waar sy vir 10 jaar gewerk en 'n

deeglike studie van die leermiddels en onderwysmetodes wat op swaksiende kinders van toepassing is, kon maak. Dit was waardevolle voorbereiding vir die ontstaan van die eerste afsonderlike skool vir swaksiende kinders, wat later sou kom.

Gedurende die laat veertiger jare (1947) het die Transoranje-Instituut vir Buitengewone Onderwys, onder beheer van die drie Afrikaanse Susterkerke, tot stand gekom. Hierdie liggaam sou in die toekoms 'n belangrike rol in die bevordering van die onderwys vir dowe, hardhorende en swaksiende kinders speel. Tydens 'n vergadering van die Instituut op 12 Oktober 1954 rapporteer die hoof van die Transoranjeskool vir Doves, mnr. V H Vaughan, dat 'n sestigstal ouers 'n versoekskrif by die destydse Departement van Onderwys, Kuns en Wetenskap ingedien het waarin hulle vra dat onderwysgeriewe vir hulle blinde kinders in die Noorde voorsien word. Dit was die begin van die onderhandelings wat in 1963 op die stigting van die Prinshofskool in Pretoria uitgeloop het.

Intussen het die Minister van Onderwys, Kuns en Wetenskap in Desember 1957 'n komitee aangestel wat die hele aangeleentheid van onderwysgeriewe aan swaksiende leerlinge moes ondersoek en 'n verslag daaroor moes opstel. Die lede was dr L van Schalkwijk, dr P E Biesenbach en mnr (later dr) V H Vaughan. Hierdie komitee se verslag, die sogenaamde Van Schalkwijk-Verslag, het op 13 Junie 1958 verskyn en het aanbevelings ten opsigte van die onderwys van swaksiende kinders van al die bevolkingsgroepe gedoen.

Die Van Schalkwijk-Verslag in sy geheel het 'n waardevolle bydrae tot die ontwikkeling van die denke en beleid oor die onderwys van swaksiendes in Suid-Afrika gelewer. Dit handel oor sake soos beroepsopleiding, die opstig en inrig van 'n skool vir swaksiendes, werwing en opleiding van leerkragte,

voorsiening van oogheelkundige dienste en sielkundige dienste. Een van die belangrikste aanbevelings van die verslag is dié in paragraaf 86, bladsy 44, wat soos volg lui:

*Die komitee is beslis van mening, op grond van oorwegings wat hy as onaanvegbaar ag, dat swaksiende leerlinge liefers in afsonderlike residensiële spesiale skole versorg, behandel en onderrig behoort te word.*

'n Direkte gevolg van dié aanbeveling was die stigting van die eerste afsonderlike skool vir swaksiende kinders in Suid-Afrika, die Prinshofskool in Pretoria. Die skool staan onder die eienaarskap van die Transoranje-Instituut en het gedurende Januarie 1963 begin. Die eerste twaalf leerlinge het hoofsaaklik uit leerlinge van die klas by die skool in Braamfontein bestaan. Mej. Oellermann het saam met hulle na die Prinshofskool oorgegaan.

In 1964, 'n jaar na die totstandkoming van die Prinshofskool, word daar met 'n afsonderlike afdeling vir swaksiende kinders by die Worcesterse skool begin. Dit het in 'n ou private woning met 27 kinders (van sub A tot standard 5) en drie onderwysers begin. Vir dié afdeling is intussen moderne en goed toegeruste geboue opgerig.

By die Siloëskool naby Pietersburg is ook 'n afsonderlike afdeling vir swaksiendes opgerig. Die eerste swaksiende kinders is in 1988 in die preprimêre en sub A klasse toegelaat. Die swaksiende kinders wat reeds in die ander klasse saam met die blinde kinders was, het in dié klasse gebly en is geleidelik uit die afdeling vir blindes uitgefaseer. Die getalle in die afdeling vir swaksiendes het sedertdien tot 120 gestyg.

By die ander skole vir gesiggestremdes, naamlik Bartimea-skool (Thaba 'Nchu), Boseleskool (Nebo, Groblersdal), Efataskool (Umtata), Ethembeniskool (Inchanga), Filadelfia (Soshanguve), Katlehongskool (Katlehong), Khanyisaskool (Port Elizabeth), Letabaskool (Tzaneen), New Horizonskool (Pietermaritzburg), Sibonileskool (Klipprivier, Vereeniging), Thibolohaskool (Witsieshoek), Tshilidziniskool (Thohoyandou) en Zamakuhleskool (Bizana) is daar sowel blinde as swaksiende leerlinge. Die swaksiende leerlinge in dié skole word óf in afsonderlike klasse, óf waar dit nie moontlik is nie, weens lae leerlingtalle, of 'n gebrek aan personeel of klaskamers, saam met die blinde kinders in dieselfde klas onderrig. Waar dit die geval is, word van sowel siende- as brailleskrif gebruik gemaak en word die relevante ortodidaktiese beginsels sover moontlik toegepas (Persoonlike waarneming en gesprekke met skoolhoofde).

Daar is dus by die huidige 17 skole vir gesiggestremdes in die RSA sowel blinde as swaksiende kinders. By die meeste skole is hulle óf in afsonderlike klasse, óf saam met blinde kinders in dieselfde klasse. By twee skole is daar afsonderlike afdelings vir swaksiende kinders. Die Prinshofskool in Pretoria het tot onlangs hoofsaaklik vir swaksiende kinders voorsiening gemaak, hoewel ook blinde kinders in die junior primêre afdeling onderrig ontvang het. Die Filadelfiaskool in Soshanguve en die Zamakhukleskool in Bizana bied uitsluitlik sekondêre onderwys aan. Die ander is gekombineerde skole wat onderrig in preprimêre, primêre en sekondêre klasse aanbied.

Samevattend kan dus aangedui word dat sedert daar op 'n baie beskeie wyse met die onderwys van swaksiende kinders by die Athloneskool begin is, daar aansienlike groei in kennis en insig in die onderwysbehoeftes van swaksiende kinders plaasgevind het. Hoewel daar steeds nie in die volle behoefte aan dié soort diens voorsien word nie (RGN

1987:49)), is daar egter reeds groot vordering in die voorsiening van fasiliteite gemaak. Daar het 'n baie groter bewuswording aangaande die onderrigbehoefte van swaksiende kinders ontstaan.

### **3.3 HUIDIGE SITUASIE: ONDERWYS VAN SWAKSIENDE KINDERS IN SUID-AFRIKA**

#### **3.3.1 INLEIDING**

Wanneer gepoog word om die huidige stand van die onderwys van swaksiende kinders in Suid-Afrika te evalueer, behoort aan sowel die negatiewe as positiewe aspekte aandag gegee te word. 'n Aantal aspekte wat die onderwys van swaksiende kinders in Suid-Afrika raak, sal kortliks aan die hand van onder andere die Verslag oor Gesiggestremdheid (Volume 9) van die Koördineringskomitee: Jaar van Gestremde Persone (Departement van Nasionale Gesondheid en Bevolkingsontwikkeling 1987:6-9,16-20) bespreek word. Na ander bronne word by die relevante paragrawe verwys.

Die eerste aspek waarna gekyk word, is die huidige omvang van die diens in terme van die aantal leerlinge betrokke.

#### **3.3.2 HUIDIGE VOORSIENING BY SKOLE VIR GESIGGESTREMDES**

Weens die beperkte doel wat dit vir hierdie studie sou dien, is besluit om nie empiries te probeer bepaal hoeveel swaksiende leerlinge hulle tans in die hoofstroom van die onderwys bevind nie. Uit skriftelike bevestiging wat van elk van die skole vir gesiggetremdes ontvang is, blyk dit dat daar gedurende 1994 'n totaal van 1 326 swaksiende leerlinge in dié skole geakkommodeer word. Die verspreiding van die genoemde aantal leerlinge word in Tabel 3.1 per skool en skoolfase aangedui:

**Tabel 3.1 LEERLINGTAL: SWAKSIENDE LEERLINGE BY SKOLE VIR GESIGGESTREMDES - 1994**

SKOOL	PRIMÊRE ONDERWYS		SEKONDÊRE ONDERWYS		TO-TAAL
	JUNIOR	SENIOR	JUNIOR	SENIOR	
Athlone	51	62	32	15	160
Bartimea	18	10	14		42
Bosele	13	40	13	8	74
Efata	20	7	8	1	36
Ethembeni	25	10			35
Filadelfia			20	28	48
Katlehong	19	26			45
Khanyisa	51	43			94
Letaba	14	10			24
*New Horizon	26	24	18	15	83
Pionier	14	29	16	25	84
Prinshof	103	169	48	43	363
Sibonile		Geen leerlinge is toegelaat nie.			
Siloë	95	45	2	2	144
Thiboloha		Ontwrigte akademiese jaar.			
Tshilidzini	34	26	6		66
Zamakhuhle				28	28
<b>Totale</b>	<b>483</b>	<b>501</b>	<b>177</b>	<b>165</b>	<b>1326</b>

\* New Horizonskool se naam verander vanaf 1996 na Arthur Blaxallskool

### 3.3.3 ONVOLDOENDE VOORSIENING VAN FASILITEITE

Wanneer gepoog word om die omvang van die behoefte aan 'n diens vir die onderwys van swaksiende kinders in Suid-Afrika te bepaal, sal uit die aard van die saak na statistiese data gesoek word. Om eenvormige data oor die voorkoms van gestremdheid in 'n land soos Suid-Afrika te bekom, is egter nie 'n eenvoudige saak nie. Volgens die Hoofverslag van die Koördineringskomitee: Jaar van Gestremde Persone (Departement van Nasionale Gesondheid en Bevolkingsontwikkeling 1987:15) bestaan daar ernstige probleme om betroubare statistiek te bekom, sodat die insidensie van die onderskeie vorms van gestremdheid, dus ook van gesiggestremdheid (wat swaksiendheid insluit), nie

bo alle twyfel bepaal kan word nie. Die volgende redes word daarvoor aangevoer:

- # Die afwesigheid van logistiek en infrastruktuur om die relevante data te versamel en te orden.
- # Die oorvleuelingsfaktor, soos dit in meervoudige gestremdheid na vore tree, is moeilik bepaalbaar.
- # Die verskillende bevolkingsgroepe en die stedelike en landelike gebiede is nie eweveel aan die bestaande gestremdesorgdienste blootgestel nie. Die beskikbare rekords van sulke instansies kan gevolglik 'n skewe beeld bied van die getalle persone wat hulle bedien, in verhouding tot die werklike behoefte.
- # Verskillende persone en instansies wat statistiek aanbied gebruik nie deurlopend dieselfde definisies nie en derhalwe boekstaaf hulle onversoembare data.
- # Daar bestaan wêreldwyd, in 'n mindere of meerdere mate, 'n neiging om syfers kunsmatig te verhoog, ten einde die instelling van dienste te motiveer.

Met bogenoemde in gedagte is die volgende statistiese gegewens egter tog van waarde:

Volgens die Hoofverslag van die Koördineringskomitee: Jaar van Gestremde Persone (Departement van Nasionale Gesondheid en Bevolkingsontwikkeling 1986:15-24) is in 1986 beraam dat 12,7% van die Suid-Afrikaanse bevolking gestremde persone is. Die opstellers voeg daaraan toe dat dit konserwatief teenoor die beskikbare en vergelykbare voorkomssyfers vir die internasionale gemeenskap vertoon. Die voorkoms van meervoudige

gestremdheid is nie by die statistiek ingesluit nie, aangesien geen betroubare gegewens beskikbaar is nie.

Volgens 'n projeksie van die Suid-Afrikaanse Nasionale Raad vir Blindes (SANRB), vervat in die verslag (1987:4-7) waarna in paragraaf 3.3.1 verwys is, was daar in 1986 'n totaal van 6 567 gesiggestremde kinders tussen die ouderdom van 0-19 jaar. Van die groep is ongeveer 1 970 blinde en 4 597 swaksiende kinders, bereken volgens die voorkomssyfer van ongeveer 10 per 10 000 van die bevolking - 3 blind en 6,7 swaksiende (RGN 1987:64). Van die totaal van die twee groepe was 33,4 persent in 1985 in skole vir gesiggestremdes. Indien die voorkomssyfers op die 1992 skoolbevolking in die voormalige TBVC-lande (University of Bloemfontein, RIEP 1992:5) en op die 1993 syfers vir die res van die land (Departement van Nasionale Opvoeding, SANOB 02-214 1993:9) toegepas sou word, lyk die huidige syfers ongeveer soos volg:

~	Blinde kinders:	3 286
~	Swaksiende kinders:	7 339
	Totaal:	10 625

In die lig van die bevolkingsgroei verteenwoordig die werklike getal swaksiende leerlinge in skole vir gesiggestremdes gedurende 1994 dus 18.07 persent van die geprojekteerde behoefte, gebaseer op die voorkomssyfers.

Hoewel daar dus die afgelope aantal jare 'n bestendige groei in die voorsiening van fasiliteite vir die onderrig van gesiggestremde kinders was, is daar volgens die genoemde SANRB-studie (paragraaf 3.3.1) steeds talle swaksiende en blinde kinders in veral die Swart- en Kleurlingbevolkingsgroepe wat nie skole vir gesiggestremdes bywoon nie. Die RGN-verslag oor Onderwys vir Swart



Gestremdes (1987:49) bevestig dit ook. Alhoewel party van dié groep kinders waarskynlik hoofstroomskole bywoon, geniet sulke kinders gewoonlik nie die habilitasie wat deur skole vir gesiggestremdes gebied word nie. Hulle word ook nie spesifiek opgelei om die nodige vaardighede te ontwikkel, of van spesiale hulpmiddels voorsien nie, wat hulle beter sou kon toerus om werk in die ope of beskutte arbeidsmark te kry.

Dié gegewens dui gevolglik op 'n aanmerklike behoefte aan dié soort diens.

Benewens die enorme probleem dat 'n aansienlike aantal kinders nog nie toegang tot toepaslike fasiliteite het nie, bestaan daar, volgens bogenoemde verslag (vergelyk paragraaf 3.3.1 van die verslag), ook nog die volgende probleme:

#### 3.3.4 ONDERVOORSIENING VAN SEKONDÊRE ONDERWYSGERIEWE

Slegs vier van die skole vir gesiggestremdes wat in die verlede slegs vir Swart kinders voorsien het, bied matrikulasiekursusse aan. Die groep leerlinge van die ander skole wat moontlik die potensiaal vir sekondêre en tersiêre onderwys het, kon dit dus óf nie kry nie, óf moes na standerd 5 of 7 om 'n plek in een van dié skole meeding. 'n Verdere sewe skole bied egter reeds junior sekondêre onderwys aan, of het toestemming gekry om vanaf 1994 met junior sekondêre afdelings te begin en later ook senior sekondêre kursusse aan te bied. Weens bogenoemde uitbreiding van dienste en die toegang wat nou bestaan tot skole wat tradisioneel vir ander rassegroepe voorsien het, sal daar waarskynlik beter voorsien kan word in die behoefte aan sekondêre onderwys.

### 3.3.5 ONVOLDOENDE LOOPBAANVOORBEREIDING

Alhoewel beroepsgerigte opleiding in 'n mindere of meerdere mate deel van die kurrikulum by al die skole vir gesiggestremdes is, kan werksinkels of nasorgsentrusms waar gesiggestremde skoolverlaters in diens geneem word, jaarliks slegs 'n beperkte aantal persone inneem. Baie van die skoolverlaters wat nie opgeneem kan word nie, het nie genoegsame akademiese en/of tegniese vaardighede om tot die ope arbeidsmark te kan toetree nie. Die meerderheid skoolverlaters is dus dikwels totaal onvoorbereid vir toetrede tot die arbeidsmark en moet gedeeltelik of in geheel heropleiding of verdere opleiding ondergaan om hulle beroepsgereed te maak.

### 3.3.6 TOENEMENDE VOORKOMS VAN MEERVOUDIGE GESTREMDHEID

Nasionaal en internasionaal is daar 'n beduidende toename in die voorkoms van meervoudige gestremdheid onder die verskillende kategorieë van gestremdheid. Volgens Hanninen (1975:167-168), Jan, Freeman & Scott (1977:71-80) en Pauw (1990:387) is dit ook waar van gesiggestremde kinders. In die voorwoord van 'n omvattende verslag van die Royal National Institute for the Blind (1992:xiii) dui die samestellers aan dat

*The most striking finding to emerge is that half of these children have one or more additional disabilities such as impaired hearing or speech, physical handicaps or learning difficulties.*

In Suid-Afrika is daar 'n ontstellende toename van meervoudiggestremde gesiggestremde kinders wat in skole toegelaat word, of vir wie aansoek om toelating gedoen word. Pauw (1977:47-48) dui reeds in 1977 aan dat die

gesiggestremde kind met 'n bykomende gestremdheid 'n individuele benadering verg en dat daar in sy geval nie van omvattende groepsonderwys sprake kan wees nie, omdat geen twee kinders in die groep eenvormig genoeg funksioneer om oor een kam geskeer te word nie. *"Die opvoeder onderrig in hierdie gevalle volgens hoogs gespesialiseerde en geïndividualiseerde prosedures"* (Pauw 1990:387).

Die meeste skole beskik egter oor geen fasiliteite vir die hantering van dié soort kinders nie. Daar is dus 'n redelike groot getal van dié kinders aan wie geen onderriggeleentheid gebied kan word nie, bloot omdat fasiliteite nie bestaan nie.

### 3.3.7 OPLEIDING VAN PERSONEEL

Na aanleiding van 'n studiereis in Amerika en Kanada verwys Vaughan reeds in 1947 in sy verslag (1947:37-39) na die noodsaaklikheid van die opleiding van onderwysers van gesiggestremde kinders en gee 'n uiteensetting van die moontlike inhoud van so 'n kursus.

Aanvanklik is 'n indiensopleidingskursus by die Skool vir Blindes, Worcester (tans Pionierskool), aangebied. Sedert 1968 bied die Universiteit van Suid-Afrika 'n diplomakursus in spesialiseringsonderwys vir die onderwysers van gesiggestremde kinders aan (Vaughan 1994: Persoonlike gesprek).

Weens hoë toelatingsvereistes wat 'n groot aantal onderwysers van die destydse Departement van Bantoe-onderwys (later Onderwys en Opleiding) van die verdere opleiding uitgesluit het, het dié Departement besluit om vanaf 1972 self 'n diplomakursus aan te bied. Dit was 'n indiensopleidingskursus met eksterne eksaminering. Die Departement het die studiemateriaal voorsien en 'n

beheerpersoneellid van die skool vir (gesig)gestremdes het as dosent opgetree (Departement van Onderwys en Opleiding 1971:SO/16). Hoewel dit een van die mees koste-effektiewe wyses van opleiding was, is hierdie kursus, weens die verwagte nuwe onderwysbedeling, aan die einde van 1993 uitgefaseer (Departement van Onderwys en Opleiding 1993: SO 27/93).

'n Groot aantal onderwysers het reeds kursusse by bogenoemde twee instansies suksesvol voltooi en so is groter kundigheid oor die hantering en onderrig van blinde en swaksiende kinders by skole vir gesiggestremdes gevestig.

Bogenoemde twee kursusse is akademiese kursusse en dus meer teoreties van aard. Daar is egter ook 'n groot behoefte aan praktiese skoling van onderwysers en daarom is dit die taak van skole om te verseker dat leerkragte praktiese indiensopleiding ontvang (Pauw 1977:16). Die Montfort College in Malawi bied so 'n praktykgerigte kursus aan en enkele Suid-Afrikaanse onderwysers het dit daar gevolg (Montfort College 1986:1).

Op meer informele wyse is verskeie konferensies en kursusse deur onderwysdepartemente en skole vir gesiggestremdes oor 'n groot aantal aspekte van die onderwys van gesiggestremdes gehou. Aandag word by die meeste van die geleenthede ook aan bepaalde aspekte van die onderwys van swaksiende kinders gegee, of is spesifiek op dié kinders gerig. Sommige skole reël op plaaslike vlak interne seminare en besprekingsgroepe wat oor aspekte van dié soort onderwys handel.

Ook aan ander kategorieë van personeel, byvoorbeeld huismoeders, word informele opleiding gegee. Personeel van die Suid-Afrikaanse Nasionale Raad vir Blindes was onder andere gedurende 1989 en 1991 by die opleiding van huismoeders van skole onder beheer van die destydse

Departement van Onderwys en Opleiding betrokke en daarmee behulpzaam (Departement van Onderwys en Opleiding SO 10/89 en SO 17/91).

'n Formele kursus vir huismoeders is 'n lankgevoelde behoefte wat dringende aandag behoort te kry.

### 3.3.8 VERANDERING IN TERMINOLOGIE EN BENADERING

Daar het 'n verandering ingetree in die wyse waarop na die besondere groep kinders verwys en oor hulle en hulle onderwys gedink word. Die klem het van "part blind(ness)" (Corley 1989:5,11) en "partially blind" na "partially sighted" verskuif (Hathaway 1969:4). Dié klemverskuiwing is beduidend. In Afrikaans word tans van "swaksiendheid" gepraat. In die Van Schalkwyk-Verslag van 1958 is die term "swaksigtig" nog gebruik (Vaughan 1970:134). Daar word ook in sekere kringe na "deelsiendheid" verwys.

Die klem val dus nie meer negatief op wat die kind verloor het nie, maar meer positief op wat hy nog behou het. Sy gesigsreste het tot gevolg dat hy 'n siende persoon is en as sulks beskou en hanteer behoort te word. Swaksiendheid is nie 'n variant van blindheid nie en daarom behoort die swaksiende kind tot die wêreld van die siendes (Pauw 1990:374).

Die feit dat hulle siende mense is, weeg vir swaksiende persone baie swaar. Tydens die bekendstellingseminaar van die organisasie "Optimale Visie Suid-Afrika", in September 1985, het die voorsitter deurgaans die term "deelsiende" in plaas van swaksiende gebruik, waarskynlik omdat "deel-" 'n beter vertaling van die Engelse "partially" is en omdat dit nie die negatiewe nuanse het wat "swak-" het nie. Hy het onder andere die volgende gesê:

Een van die belangrikste vertrekpunte vir die organisasie is dat dit vir ons gaan om siende mense - sy dit dan ook om mense wat slegs gedeeltelik siende is. Die hele organisasie en al sy aktiwiteite het 'n VISIE-gerigtheid. Na analogie van Albert Schweitzer kan ons as grondstelling aanvaar ONS IS SIENDE MENSE WAT WIL SIEN TE MIDDE VAN SIENDE MENSE WAT WIL SIEN. Hierdie oorheersende benadering in ons werk verteenwoordig nie 'n miskiening van die gedeeltelikheid van ons sienvermoë nie, maar beklemtoon veel eerder die besef wat ons waarskynlik meer as enigiemand anders het, dat die vermoë om te kan sien vir ons baie, baie kosbaar is en ook van kardinale belang (Guelpa, 1985:4-5).

Barraga (1986:16) verduidelik dat selfs by medies/kliniese diagnose

*the emphasis should be on how much vision remains and how many tasks they can still perform, rather than on how much has been lost.*

Hierdie bewussyn is deel van die hedendaagse siening van die gesigsvermoë en die benadering tot die onderrig van swaksiende kinders by die meeste skole, indien nie by almal nie, in Suid-Afrika. Dit word amptelik deur die onderwysdepartemente in korrespondensie en in amptelike gesprekke beklemtoon.

Vanuit 'n internasionale perspektief beweer Boter (1994:2) van die Centrum Bartiméus in persoonlike korrespondensie dat

*More and more, handicapped people (dus ook swaksiendes persone) are regarded as equal members of society with a relatively higher need for support and adaptations in living, work and leisure.*

### 3.3.9 BENUTTING VAN GESIGSRESTE

Die onderwys van swaksiende kinders was in die vroegste tye gebaseer op die veronderstelling dat "to use residual sight was to lose it", (Roberts 1986:10). Gesigsbewing en gesigsbeskerming (sight conservation, sight-saving) was terme wat gebruik is om spesiale onderrigprogramme vir swaksiende kinders aan te dui. Die uitgangspunt was dat baie gebruik en inspanning die oë verder sal beskadig en die oorblywende visie sal laat agteruitgaan (Hanninen 1975:40; Jan, Freeman & Scott 1977:327). Die hoofsaak van die onderwysers van swaksiende kinders was gevolglik om 'n soort onderwys te voorsien wat geen of baie min lees en ander visuele take ingesluit het. Hulle moes die onderrigprogram so opstel dat periodes waartydens die oë baie gebruik word, nie op mekaar volg nie. Die onderwysers het daarom baie ure lank vir die kinders uit boeke voorgelees en baie op geheuewerk gekonsentreer.

Die taboe op die gebruik van visie het swaksiende kinders ernstig verwar. Hulle het geweet hulle kon dinge sien, maar by die skool en dikwels by die huis is hulle boeke met siendeskrif en prente ontsê. Hulle moes in sekere gevalle braille leer en is dikwels geblinddoek sodat hulle nie in die versoeking kom om te probeer om braille met hulle oë te lees nie. Hulle is soms ernstig vermaan as hulle gepoog het om dit te doen (Roberts 1986:10).

Oftalmoloë het in die dertiger jare 'n ander standpunt begin inneem. Hulle het daarop gewys dat die gebruik van die oë nie visie agteruit laat gaan nie, maar dat kinders deur oefening kan leer om dit tot hulle voordeel te gebruik en so die effektiwiteit daarvan kan verhoog (Jan, Freeman & Scott 1977:328; Roberts 1986:10). Dié oortuiging is egter in onderwyskringe redelik skepties ontvang.

'n Groot deurbraak het in 1963 gekom toe NC Barraga, toe 'n doktrale student aan die George Peabody College, in haar navorsing aangedui het dat visuele effektiwiteit 'n proses en nie 'n statiese verskynsel is nie. Aan leerlinge met baie lae visie is gespesialiseerde onderrig gegee in 'n poging om hulle visuele effektiwiteit te verhoog. Groot sukses is behaal en die visuele gedrag van die kinders is ingrypend verhoog. Die primêre gevolg van die studie was dat die fokus van "*how much visual loss*" na "*how much useful vision*" verskuif het. Een van die eerste gevolge van dié studie was dat skole kinders toegelaat het om die grootte van die druk wat hulle self verkies, te gebruik (Roberts 1986:10-11). Die klem het na gesigsbenutting verskuif. Dit wat potensieel bruikbaar is, moet op 'n doelgerigte wyse gestimuleer word. Dit verg 'n deskundige benadering en grotendeels 'n gestruktureerde praktyk (Pauw 1977:44)

Vir die swaksiende kind is algemene sintuiglike ontwikkeling en die benutting van al die sinne ewe belangrik, maar die klem word baie sterk op visuele stimulering geplaas. Die kind is dikwels nie bewus van die potensiaal van sy gesigsintuig nie. In die opvoeding van die swaksiende kind het "opvoeding-tot-sien" of "opvoeding-om-te-sien" (*education-for-seeing*) dus 'n sleutelbegrip geword (Pauw 1990:374). Vaughan (1995:33) verduidelik dat dit op die verbetering van die interpretasie van wat gesien word, gerig is en nie soseer op die verbetering van die gesigsvermoë nie. Die klem word gelê op wat die kind wel kan sien en nie



op sy gesigsverlies nie. Van Eijsden (1987:14) onderskryf die belangrikheid daarvan deur aan te dui dat

*van visuele vorming word die oë nie  
slechter. Deur die voortdurende oefening  
word die kykprestasies verbeterd.*

Ook by die skole in Suid-Afrika is die klem volgens Vaughan (1995:34) weg van gesigsbewaring en word op gesigsbenutting en die visuele stimulering van die kind gefokus.

### 3.3.10 KURRIKULUMVERNUWING

Daar is volgens Ainscow (1989:8) toenemende belangstelling in die aard van die kurrikulum van skole vir kinders met spesiale onderwysbehoefte. Die groot klem wat vroeër op die versorging en beskerming van gestremde kinders geval het, het meegebring dat dit wat in die klaskamer gebeur het, nie van so 'n groot belang was nie. Die klaskamerkurrikulum is dikwels grootliks rondom die belangstelling van individuele onderwysers ontwerp. Daar het egter 'n groter besorgdheid oor die doel met dié soort onderwys by ouers van gestremde kinders en in bepaalde gemeenskappe ontstaan. Dit het weer gelei tot groter eise aan die onderwysowerhede rakende die aanvaar van aanspreeklikheid vir wat in die skole gebeur.

Ainscow (1989:8-10) toon verder aan dat 'n aantal publikasies, waaronder die Warnock-verslag van 1978, dié besorgdheid aangewakker het. Daarin is onder andere uitgewys dat die onderwys wat in sekere skole aangebied is, nie bevredigend was nie en dat sekere skole hulle leerlinge se vermoëns onderskat het. Die gevolg daarvan was dat baie onderwysers 'n groter belangstelling in die teoretiese fundering van hulle werk ontwikkel het. Wat in skole vir kinders met spesiale onderwysbehoefte gedoen word, word

tans meer krities beoordeel en nuwe ontwikkelings kom aan die lig. Die proses het 'n positiewe effek op die professionele selfvertroue van personeellede en lei tot 'n groter doelgerigtheid in die onderwys wat voorsien word.

By die meeste skole vir gesiggestremdes in Suid-Afrika is daar veral op die terrein van loopbaangerigte onderwys 'n nuwe bewuswording en 'n meer dringende strewe na die ontwikkeling van 'n relevante onderwysprogram. Bewys daarvan is die talle kursusse, konferensies en beleidsdokumente wat die afgelope aantal jare georganiseer is en die lig gesien het. Enkele voorbeelde is die konferensies wat deur die Athloneskool (gedurende 1991 en 1993) gereël is en die praktiese kursusse en werkswinkels wat jaarliks deur onder andere die vorige Departement van Onderwys en Opleiding gereël word (Persoonlike ervaring). Die vorige Departement van Onderwys en Kultuur: Administrasie Volksraad het gedurende 1990 die Waltersverslag die lig laat sien (Departement van Onderwys en Kultuur Administrasie: Volksraad 1990) en die Pionier- en Prinshofskool het gereelde mini-simposiums oor die aangeleentheid gereël. Verder is Navorsingdokument nommer 10 van 1987 (Onderwys vir Swart gestremdes) en nommer 15 van 1989 (Investigation into strategies for placement of the disabled person) van die RGN, voorbeelde van redelik resente navorsing op die terrein. Dié navorsing het onder andere as basis gedien vir die formulering van die voormalige Departement van Onderwys en Opleiding se beleid oor loopbaangerigte onderwys, soos vervat in Omsendbrief SO 48/89 (Departement van Onderwys en Opleiding 1989).

Weens die besondere problematiek van loopbaangerigte onderwys vir gesiggestremde kinders het die voormalige Departement van Onderwys en Opleiding besluit om die volgende kommunikasiestruktuur tussen sy skole en die Suid-Afrikaanse Nasionale Raad vir Blindes daar te stel:

By elke skool vir gesiggestremdes is 'n komitee vir loopbaangerigte onderwys aangewys. Die voorsitters van die komitees van die verskillende skole vorm saam die Koördinerende Komitee vir Loopbaangerigte Onderwys, wat poog om die soort benadering tot die onderwys wat aangebied word, nasionaal te bevorder en koördineer. Een verteenwoordiger van die komitee dien as tegniese adviseur op die Komitee vir Opleiding en Indiensplasing van die Suid-Afrikaanse Nasionale Raad vir Blindes. Met so 'n struktuur tussen die skole en die Raad se opleidings- en indiensplasingsspesialiste, word gehoop dat (meer) relevante en arbeidsmarkgerigte opleiding by skole aangebied sal kan word (Departement van Onderwys en Opleiding 1993:1).

### 3.3.11 TEGNIEKE, METODES EN MEDIA

Die tegnieke, metodes en media of hulpmiddels wat by die onderwys van swaksiende kinders gebruik word, is volgens Hanninen (1975:40-41) relatief nuut. In die VSA word 1955 byvoorbeeld beskou as die jaar waarin daar eers werklik oorgegaan is tot die optimale benutting van die beperkte gesigsvermoë van swaksiende kinders. Navorsing wat daarna gedoen is, het gelei tot die ontwikkeling en bekendstelling van nuwe prosedures, media en optiese apparaat om die gesigsvermoë van kinders met lae visie so te stimuleer dat dit die belangrikste medium vir die onderrig van swaksiende kinders geword het.

Benewens die toerusting wat in spesialiseringstogtings, byvoorbeeld vir houtwerk, naaldwerk, pottebakkerij, huishoudkunde en tik gebruik word, is fotostaatmasjiene (vir vergroting/verkleining van druk), verskillende soorte projektors, geslotebaan-televisie, video-opnemers en televisiemonitors, vergrotingsapparaat en rekenaar-toerusting, baie nuttig vir die onderrig en visuele

stimulering van swaksiende kinders (Crosby 1980:32-33; Hanninen 1975:45; Pauw 1990:386). Vir meeste kinders is die voorsienig van persoonlike optiese hulpmiddels, soos 'n bril, kontaklense of vergrotingsapparaat nodig (Corley 1989:23-24).

Nie alle swaksiende kinders vind baat by vergrote skrif of grootdruk nie. 'n Kind se behoefte daaraan, al dan nie, word deur sy oogkondisie bepaal. Beligting na elke individule kind se behoefte is egter van kardinale belang. Die beligting in die klaskamer behoort in die algemeen so gerieflik moontlik vir al die kinders te wees. Omdat swaksiende kinders nie 'n homogene groep is nie, behoort daar ook in die uiteenlopende behoeftes van individuele kinders voorsien te word (Crosby 1980:29; Harley 1984:86; Chapman 1988:64-65; Corley 1989:24 en Pauw 1990:385).

Wat ameublement betref, is die lessenaar waarop die kinders werk, die belangrikste. Die werksoppervlakte van lessenaars behoort te kan verstel ten einde postuurprobleme by dié kinders wat hulle oë baie naby aan hulle werk moet hou, te voorkom. Verder behoort daar 'n addisionele plat oppervlakte te wees waarop 'n item soos 'n tikmasjien kan staan. Bêreplek vir grootdruk- en ander onderrigmateriaal is ook nodig (Crosby 1980:31; Hanninen 1975:45; Corley 1989:25-29 en Pauw 1990:385).

By die meeste van die skole vir gesiggestremdes in Suid-Afrika word aandag gegee aan die voorsiening van glansvrye oppervlaktes, sagte kleure en matafwerkings van mure, plafonne en kaste. Bogenoemde ameublement en toerusting is ook in 'n mindere of meerdere mate beskikbaar. Die nodigheid daarvan word in beginsel wyd aanvaar. Sommige skole is reeds baie goed toegerus, terwyl ander nog in 'n groeifase is en nog nie oor die fondse beskik om alles wat nodig is, te kan voorsien nie.

### 3.3.12 HOOFSTROOMONDERWYS

Die integrering van gesiggestremde kinders in die hoofstroom van die onderwys is in baie lande van die wêreld amptelike beleid en praktyk. So skryf Orjan Bäckman van die Stockholm Institute of Education in Swede in 'n persoonlike brief, gedateer 27 Januarie 1992

*All Swedish visually handicapped children are today integrated in the regular school system. There is no special school. Integrated visually handicapped children are supported by regional-based itinerant teachers who visit them from time to time. The last special school has been turned into a Resource Centre, where both integrated visually handicapped school children and their regular teachers can spend periods and attend courses to facilitate their respective situations.*

Hoewel Swede moontlik 'n ekstreme voorbeeld is, dui Jan, Freeman & Scott (1977:5) reeds in 1977 aan dat wat baie ander lande van die wêreld betref, "visually impaired children commonly receive their education together with the sighted".

In die Afrikalande (Zimbabwe, Malawi, Kenia en Botswana) waaroor Bornman, Schoeman, Dill & Crous (1991:5,9,13) verslag doen, word naas die tradisionele skool vir (gesig)gestremdes (veral blindes), ook 'n aantal modelle vir die integrering van gesiggestremde kinders in die hoofstroom van die onderwys geïmplementeer. Dié lande voorsien egter byna geen afsonderlike onderwys aan swaksiende kinders nie.

In Suid-Afrika word gesiggestremde kinders tradisioneel (met die moontlike uitsondering van liggradige swaksiendes en enkele ander individuele gevalle) in afsonderlike skole vir gesiggestremdes opgeneem en onderrig. Daar is egter dikwels van ouers en belangegroepes aandrang vir die toelating van gesiggestremde kinders tot hoofstroomskole. Dit sou aan die kinders die geleentheid bied om uit die huis skool te gaan en in die siende gemeenskap te bly (Pauw 1990:377). Daar bestaan egter tans geen amptelike beleid wat die integrasie van gesiggestremde kinders in die hoofstroom van die onderwys verhoed nie. Die gesprek oor hoofstroomonderwys en 'n meer bekostigbare model vir die onderrig van kinders met spesiale onderwysbehoefte kry op nasionale vlak momentum. Die moontlikheid dat een of ander vorm van integrasie van gestremde (dus ook swaksiende) kinders in die hoofstroom van die onderwys, naas afsonderlike skole, ook in Suid-Afrika amptelike beleid kan word, bestaan dus. Die Onderwysvernuwingstrategie van die vorige Departement van Nasionale Opvoeding (1992:88) verwys reeds daarna as dit aandui dat

*KSO (kinders met spesiale onderwysbehoefte) moet sover moontlik in die hoofstroom van die onderwys betrek en behou word. Daar is egter 'n aantal KSO wat vanweë die aard en/of graad van hulle gestremdheid in afsonderlike skole vir KSO geakkommodeer moet word, ten einde die gespesialiseerde ondersteuningsdienste, wat noodsaaklike ouerbegeleidingsprogramme insluit, kostedoeltreffend aan te wend. In sekere gevalle is dit noodsaaklik dat intervensie reeds vanaf preprimêre stadium moet plaasvind.*

Die NEPI-verslag van die NECC verwys ook na hoofstroomonderwys en impliseer die moontlikheid van 'n beleidsverandering in 'n nuwe onderwysbedeling en dui aan dat

*The mainstream model, where special education services are offered to the child in the 'least restrictive education environment' and where far greater emphasis is placed on children with SEN (special education needs) being helped in the mainstream of education, has barely been debated, let alone adopted as policy in South Africa (1993: 32).*

### 3.3.13 SAMEVATTING

In die vorige paragrafe is gepoog om baie oorsigtelik te verwys na die historiese ontwikkeling van die onderwys van swaksiende kinders - internasionaal en nasionaal. Verder is behoeftes en huidige tendense in die benadering tot dié soort onderwys aangedui en bespreek. Die aard en omvang van die toekomstige behoefte aan dié soort onderwys is ook aangedui.

## 3.4 GEMEENSKAPSVERWAGTINGS

### 3.4.1 INLEIDING

Swaksiende kinders en volwasse persone is deel van gesinne en leef in gemeenskappe wat bepaalde verwagtings koester van die onderwysinstansies aan wie hulle die onderrig van hul swaksiende kinders toevertrou. By die ontwerp van 'n kurrikulum vir die onderrig van swaksiende kinders is dit nie net betekenisvol nie, maar ook noodsaaklik om te bepaal

watter verwagtings die gemeenskap van die onderwys en opleiding van dié kategorie kinders het. Indien dit bepaal kan word, kan dit 'n baie belangrike bydrae tot die ontwerp van 'n relevante kurrikulum lewer.

Die samelewingsverbande wat besondere belang by die onderwys van swaksiende kinders het, is volgens Theron (1994:145-146)

- die ouers van die kinders, want hulle is primêr verantwoordelik vir die opvoeding van hulle kinders;
- die staat, want die staat finansier die onderwys van die kinders in 'n groot mate;
- arbeids-, welsyns- en onderwysverwante organisasies, want hulle is verantwoordelik vir die indiensneming en versorging van die skoolverlaters en vir die bevordering van die onderwys van gesiggestremde (swaksiende) kinders op nasionale vlak.

Die onderwys van (gesig)gestremde kinders vind egter nie in isolasie in Suid-Afrika plaas nie, daarom is dit van pas om ook op die internasionale perspektief op die soort onderwys te fokus en van die verwagtings wat die internasionale gemeenskap koester, kennis te neem.

Ten einde te bepaal watter verwagtings genoemde gemeenskapsverbande van die onderwys van swaksiende kinders het, is dit nodig om eerstens te bepaal watter algemene verwagtings in die literatuur geïdentifiseer kan word. Met dié perspektief as agtergrond, sal 'n meningsopname deur middel van 'n gestruktureerde vraelys by 'n aantal gemeenskapsinstansies wat spesifiek by die opleiding, indiensplasing en indiensneming van swaksiende persone in Suid-Afrika betrokke is, gemaak word. Die doel daarmee is om te bepaal watter algemene of breë verwagtings dié instansies van die kurrikulum en onderwysprogramme vir swaksiende kinders koester.



Uit die literatuurstudie en meningsopname sal die aspekte wat op die kurrikulum, vanuit makro perspektief, betrekking het, geïdentifiseer en by die ontwerp van die kurrikulum geïntegreer word.

### 3.4.2 LITERATUURSTUDIE: GEMEENSKAPSVERWAGTINGS - ONDERWYS VAN SWAKSIENDE KINDERS

Die verwagtings wat gemeenskapsinstansies van die onderwys van swaksiende kinders het, word kortliks onder die volgende opskrifte bespreek:

- # Internasionale gemeenskap;
- # Suid-Afrikaanse onderwysowerheid;
- # Arbeids-, welsyns- en onderwysverwante organisasies;
- # Ouers van swaksiende kinders en die samelewing.

#### 3.4.2.1 Internasionale gemeenskap

'n Volledige literatuurstudie oor die verwagtings van die internasionale gemeenskap kan 'n uitgebreide en omvangryke taak wees. Dit word egter nie vir hierdie studie benodig of beoog nie en daarom word met die volgende volstaan:

- # In sy oorsig oor die referate en besprekings tydens die Sesde Internasionale Konferensie oor die Onderwys van Blindes en Swaksiendes wat gedurende 1977 in Parys gehou is, beklemtoon Pauw (1977:40-52) 'n aantal belangrike aspekte wat die onderwys van swaksiende kinders raak. Dit kan beskou word as die verwagtings wat dié deel van die internasionale gemeenskap wat hom met die onderwys en welsyn van gesiggestremdes besig hou, reeds op daardie stadium van die onderwys van swaksiende kinders gekoester het. Hy verwys na die volgende:

\* Bevordering van persoonlike doeltreffendheid of selfstandigheid

Teenoor 'n moontlike oorbeklemtoning van akademiese onderwys vir gesiggestremde kinders, behoort die klem op die bekwaamaking vir die alledaagse lewe te val. Reeds op skool moet die kind leer om so selfstandig moontlik, wat sy persoonlike versorging, kleding, eetgewoontes, sosiale vaardighede en gebruike, toiletgewoontes, kommunikasie, oriëntasie en mobiliteit, ensovoorts betref, te funksioneer. Indien hy reeds vroeg in sy skoolloopbaan kan leer om só te funksioneer, sal dit tot die ontwikkeling van 'n gesonde selfbeeld bydra.

Ten einde swaksiende kinders in alle opsigte vir skoolverlating gereed te maak, behoort die kurrikulum dus met verdere relevante en noodsaaklike aanvullende vakke verryk te word en vir die voorbereiding van leerlinge volgens hulle eie individuele behoeftes, voorsiening te maak.

\* Benutting van gesigsreste

Die gesigreste waaroor 'n swaksiende kind beskik en wat potensieel bruikbaar is, behoort op doelgerigte wyse gestimuleer en benut te word. Die onderwysprogram moet dus daarvoor voorsiening maak dat, met 'n deskundige benadering en gestruktureerde praktyk en (waar moontlik en nodig), deur terapeutiese hulpverlening, die kind kan leer om sy gesigreste optimaal te benut.

Omdat die gesigsvermoë van die mens 'n leerproses impliseer, moet die kind met swak gesig leer en

geleer word om dit wat hy sien te interpreteer, vorm en kleur te identifiseer en sinvol in sy waarnemingsprosesse te integreer.

\* Opleiding van personeel

Ten einde te verseker dat dié soort onderwys waaraan daar so baie fondse bestee word, optimale nut vir die kinders het, is opleiding van personeel 'n basiese noodsaaklikheid.

Gespesialiseerde onderwysprogramme vir swaksiende kinders vereis dat daar onderwysers moet wees wat gespesialiseerde opleiding ontvang het en wat in staat is om die kinders te onderrig. Onderwysers moet weet hoe om die kinders te evalueer en hulle vermoëns en beperkings te identifiseer en hanteer. Hulle behoort die vermoë te hê om faktore soos sosiale agtergrond, gesinsverhoudings en emosionele ontwikkeling in die korrekte perspektief te plaas. Hulle behoort van sowel formele as informele tegnieke gebruik te kan maak om die kinders te diagnoseer, om remediërende programme uit te werk en geïndividualiseerde onderrig aan bepaalde leerlinge te gee.

\* Voorsiening in die individuele behoeftes van swaksiende kinders

Die kurrikulum en onderwysprogram behoort in die uiteenlopende behoeftes van swaksiende kinders voorsiening te maak sodat elkeen gehelp kan word om sy optimum te kan bereik. Weens die uiteenlopende aard van die skoolbevolking moet daar in die denke van onderwysbeplanners en onderwysers wegbeweeg word van die akademies-

georiënteerde benadering en baie meer as net terloopse aandag aan selfstandigheidsopvoeding en loopbaangerigte onderwys gegee te word.

Vir die akademies begaafde kind moet daar geleentheid vir die opbou van 'n sterk akademiese grondslag wees. Die ontwikkeling van sy totale persoonlikheid, wat sy individuele en sosiale selfstandigheid, kommunikasie, leierskap, die stimulering van 'n spesiale aanleg, die bevordering van alledaagse vaardighede en mobiliteit insluit, moet egter daarmee saam ontwikkel. Vir die akademies minder begaafde kinders geld bogenoemde ideale ook.

Daar behoort dus (verder) weg beweeg te word van die suiwer akademies georiënteerde benadering tot die onderwys van swaksiende kinders. Vir alle swaksiende kinders, akademies begaafd of nie, behoort die opleiding so beplan te word dat hulle potensiaal optimaal ontsluit kan word en dat hulle oor die basiese vaardighede sal beskik om die beroepsmoontlikhede in die handel, nywerheid en moontlike ander terreine te kan benut.

Die kind moet dus reeds op skool so onafhanklik moontlik leer funksioneer sodat hy in alle opsigte gereed sal wees vir skoolverlating.

\* Voorsiening vir meervoudiggestremde gesiggestremde kinders

Meer en meer meervoudiggestremde kinders kom na vore en vorm deel van die skoolbevolking van skole vir gesiggestremdes, veral in gebiede en gemeenskappe waar die integrering van gestremde

kinders in die hoofstroom van die onderwys reeds ver ontwikkel het.

Vir dié kinders moet daar ook in die kurrikulum en onderwysprogram voorsiening gemaak word. Die klem val by die onderwys van dié kinders baie sterk op individuele onderrigprogramme, want geen twee van die kinders funksioneer op dieselfde vlak nie.

\* Voorsiening in die behoeftes van die adolessent

Besondere aandag behoort aan die swaksiende adolessent as leerling en as kandidaat vir skoolverlating en opname in die samelewing gegee te word.

Ruimte moet geskep word vir eksperimentering en bepaling van die korrekte en mees praktiese studiemetodes, studietegnieke, grootte, aard en kwaliteit van skrif en druk wat gebruik word.

# In 1994 het die "World Conference on Special Needs Education: Access an Quality" in Salamanca, Spanje plaasgevind. Die konferensie is deur verteenwoordigers van 92 regerings en 25 internasionale organisasies bygewoon. Die besluite van die konferensie is in die "Salamanca Statement" saamgevat. Die volgende het spesifiek betrekking op die kurrikulum (UNESCO 1994:viii-ix, 7):

\* As vertrekpunt geld die volgende:

- Elke kind het 'n fundamentele reg tot onderwys en moet die geleentheid kry om te presteer en om 'n aanvaarbare vlak van ontwikkeling te bereik;

- Elke kind het unieke karaktereienskappe, belangstellings, vermoëns en leerbehoefte;
- Onderwysstelsels behoort so ontwikkel te word en onderrigprogramme behoort so geïmplementeer te word dat dit die diversiteit van die kinders se eienskappe en behoeftes in aanmerking neem;
- Kinders met spesiale onderwysbehoefte moet toegang hê tot hoofstroomskole waarin hulle uiteenlopende behoeftes binne 'n kindgesentreerde pedagogiese omgewing, voorsien kan word;

Ten opsigte van die individuele verskille wat by gestremde kinders bestaan en die noodsaaklikheid dat dit in die onderwysvoorsiening in aanmerking geneem moet word, word die volgende stelling gemaak:

*It assumes that human differences are normal and that learning must accordingly be adapted to the needs of the child rather than the child to preordained assumptions regarding the place and nature of the learning process (UNESCO 1994:7) .*

Dié uitgangspunt verteenwoordig dus 'n wegbeweeg van die voorsiening van 'n diens waarin alle kinders eenvoudig moet inpas ('n "one size fits all" benadering) na 'n benadering waarin die gestremde (swaksiende) kind en sy besondere onderrig-leerbehoefte sentraal staan.

\* Implikasies vir die kurrikulum en onderrigprogram (UNESCO 1994:22-23)

- Die kurrikulum moet aangepas word by die kinders se behoeftes en nie andersom nie.

Die kurrikulum moet dus op (swaksiende) kinders se uiteenlopende vermoëns en belangstellings gerig wees.

- Kinders met spesifieke behoeftes behoort addisionele onderrig-bystand te ontvang, nie deur middel van 'n afsonderlike kurrikulum nie, maar binne die konteks van die kurrikulum vir hoofstroomonderwys.

Die beginsel is dus dat al die kinders dieselfde onderwys ontvang, maar dat aan die (swaksiende) kinders wat dit nodig het, addisionele hulp en bystand verleen word.

- Die verwerwing van kennis is nie alleen 'n saak van formele en teoretiese onderrig nie. Die inhoud van die onderrig behoort enersyds gerig te wees op die handhawing van hoë onderrigstandaarde en andersyds op die behoeftes van die kinders as individue, met die oog daarop dat hulle in staat gestel word om volledig deel te neem aan hulle eie ontwikkeling.

Die onderwys behoort dus betrekking te hê op (swaksiende) leerlinge se eie ervaring en op praktiese aangeleenthede wat relevant tot hulle leefwêreld is. Dit sal groot waarde vir persoonlike motivering hê.

- Ten einde die vordering van elke leerling te moniteer, behoort formatiewe evaluering in die gewone onderrigproses geïnkorporeer te word. Sowel die (swaksiende) leerlinge as hulle onderwysers behoort dus deur middel van relevante evalueringsprosedures op hoogte te bly met die vlak van bemeestering van vakinhoud. So kan individuele leerlinge se probleme geïdentifiseer word en waar nodig, sinvolle hulp verleen word.

- 'n Kontinuum (of reeks) van ondersteuningsdienste moet voorsien word.

Die ondersteuning strek vanaf minimale hulpverlening aan 'n gestremde kind wat deel is van 'n klas in die hoofstroom, tot die voorsiening deur gespesialiseerde onderwys- en ondersteuningspersoneel in afsonderlike skole vir gespesialiseerde onderwys.

- Toepaslike en bekostigbare tegnologiese hulpmiddels behoort voorsien te word waar dit nodig is om aspekte van die kurrikulum met sukses toe te pas en kommunikasie, mobiliteit en leer te bevorder.

# In die "Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities" wat deur die Verenigde Volke (United Nations 1994:23-25) aanvaar is, word 'Rule 6. Education' soos volg verwoord:

*States should recognize the principle of equal primary, secondary and tertiary educational opportunities for children, youth and adults with disabilities, in integrated settings. They should ensure*



*that the education of persons with disabilities is an integral part of the educational system.*

Hierdie reël (Rule 6.) het 'n hele aantal implikasies, waarvan die volgende op die kurrikulum betrekking het:

- \* Daar moet vir 'n buigsame kurrikulum, waarin byvoegings en aanpassings gemaak kan word, voorsiening gemaak word (6b).
- \* Geïntegreerde onderwys- en gemeenskapsgebaseerde programme behoort gesien te word as aanvullende benaderings in die voorsiening van koste-effektiewe onderwys en opleiding (7).
- \* In gevalle waar die algemene skoolstelsel nog nie genoegsaam voorsiening maak vir die behoeftes van gestremde persone nie, mag afsonderlike gespesialiseerde onderwys oorweeg word. Dit behoort gerig te wees op die voorbereiding van (swaksiende) leerlinge vir opname in die hoofstroom van die onderwys. Die kwaliteit van dié soort voorsiening behoort egter dieselfde standaarde en ambisies as hoofstroomonderwys te reflekteer en behoort baie nou daaraan gekoppel te wees. As 'n minimum vereiste behoort aan die onderwys van gestremde (swaksiende) leerlinge in verhouding dieselfde gedeelte van die hulpbronne toegewys te word as wat aan die onderwys van leerlinge sonder gestremdhede toegewys word. State behoort die geleidelike integrasie van gespesialiseerde onderwys in hoofstroomonderwys as doelwit te aanvaar. Erkenning word egter daaraan gegee dat gespesialiseerde onderwys in sekere gevalle beskou moet word as *"the most appropriate*

*form of education for some students with disabilities".*

- # Die Suid-Afrikaanse Vereniging vir Tegniese en Beroepsonderwys (SAVTBO) het gedurende 1993 ampsdraers op 'n buitelandse studiebesoek gestuur om in agt lande van die wêreld ondersoek in te stel na die hantering van die onderwys van kinders met spesiale onderwysbehoeftes. In die verslag van die studiebesoek word aandag aan 'n wye reeks aangeleenthede gegee. Ten opsigte van die kurrikulum word die volgende vermeld (Die Suid-Afrikaanse Vereniging vir Tegniese en Beroepsonderwys 1994:3-4):

*Ten einde vir leerlinge met spesiale onderwysbehoeftes in die hoofstroom van die onderwys voorsiening te maak, is die daarstelling van 'n spesiale kurrikulum vir die kinders met spesiale onderwysbehoeftes nodig.*

Verwysende na bogenoemde stelling is die volgende van belang:

- \* Daar moet spesifiek gekyk word na die besondere leer- en onderrigprobleme wat kinders met spesiale onderrigprobleme in die hoofstroom sal of kan ervaar, byvoorbeeld tempo-differensiasie, onderrigmetodiek en beperkings wat deur die spesifieke gestremdheid opgelê word.
- \* Aandag moet aan die spesiale ortodidaktiese en ortopedagogiese beginsels wat vir die onderwys van kinders met spesiale onderwysbehoeftes geld, gegee word.

- \* Die kurrikulum moet so ontwerp en aangepas word dat dit enersyds by die behoeftes van die kind en andersyds by die verwagtings van die gemeenskap aanpas.
- \* Die kurrikulum moet so beplan, georganiseer en geïmplementeer word dat kinders met spesiale onderwysbehoeftes enersyds die geleentheid kry om dit volwaardig te kan volg, maar andersyds ruimte laat vir die kind wat as gevolg van bepaalde omstandighede nie in staat is om dit te kan doen nie.
- \* Die kurrikulum vir elke eksamen- en nie-eksamenvak moet spesifiek voorsiening maak vir die aangeleenthede waarna hierbo verwys is.

# Vanuit internasionale perspektief, soos blyk uit bogenoemde verslae, is die volgende koersaanduidings ten opsigte van die onderwys van gestremde (swaksiende) kinders vir die ontwerp van die kurrikulum van belang:

- \* Dat die kurrikula wat vir gestremde (swaksiende) kinders ontwerp word
  - buigsaam moet wees en vir byvoegings en aanpassings voorsiening moet maak, sodat in die uiteenlopende onderrig-leerbehoefte van dié kinders voorsien kan word;
  - hulle individuele vermoëns, beperkings en stadia van ontwikkeling in aanmerking neem;
  - op die bevordering van hulle persoonlike doeltreffendheid, selfstandigheid en sintuiglike stimulering gerig is;
  - relevant is tot hulle leefwêreld;

- vir formatiewe evaluering van hulle vordering voorsiening maak.
- \* Dat die onderwys aan gestremde (swaksiende) kinders so ver moontlik binne 'n beleid van hoofstroomonderwys (of "inclusion") voorsien word.
- \* Dat waar dit binne afsonderlike skole vir gespesialiseerde onderwys voorsien word
  - dit gerig is op die voorbereiding van die kinders vir opname in die hoofstroom;
  - dit dieselfde standaarde en ambisies as hoofstroomonderwys reflekteer en ten nouste daaraan gekoppel is.
- \* Dat die gemeenskap so ver moontlik by die onderwysprogramme van gestremde (swaksiende) kinders betrek word.

#### 3.4.2.2 Die Suid-Afrikaanse Onderwysowerheid

Die voorgestelde nasionale onderwysbeleid (Departement van Nasionale Opvoeding 1988:xii-xxiv) dui die volgende breë doelstellings vir pre-tersiêre onderwys, wat ook die onderwys van swaksiende kinders insluit, aan:

- \* die ontwikkeling van leerlinge tot individue met 'n ontwikkelde gees, 'n sterk en goeie sedelike karakter en 'n verdraagsame en ewigtige persoonlikheid;
- \* die ontwikkeling van die inherente moontlikhede van leerlinge sodat hulle deur die ontwikkeling van hul verstandelike, fisieke en geestelike vermoëns hul potensiaal optimaal kan realiseer;

- \* die voorbereiding van leerlinge vir 'n selfstandige en suksesvolle bestaan in die wêreld deur die nodige grondslae vir verdere ontwikkeling, beroepsbekwaamheid en ekonomiese selfstandigheid by hulle te lê;
- \* die opvoeding van leerlinge tot verantwoordelike burgerskap, sodat hulle die wêreld waarin hulle leef sal verstaan, bekwaam en gewillig sal wees om diens te lewer aan hulle eie gemeenskap, hul nasie, hul land en die wêreld en sodat hulle hul rol in die lewe op bekwame en behoorlike wyse kan vervul en 'n positiewe bydrae tot die geheel sal maak;
- \* by die ontwikkeling van die kurrikulum en die bepaling van die inhoud van onderrigprogramme verwag die staat dat die meer spesifieke doelstellings wat nagestreef word, in terme van die volgende gestel word:
  - kennis moet bemeester word;
  - vaardighede moet ontwikkel word;
  - waardes moet ingeskerp of oorgedra word;
  - gesindhede moet ontwikkel word.

Dit is belangrik dat daar in die kurrikulum en onderrigprogramme wat aangebied word, 'n balans tussen hierdie komponente of aspekte gehandhaaf word. Dit geld vir algemeenvormende sowel as beroeps- en beroepsgerigte onderwysprogramme.

Die staat dui dus breë riglyne aan waaraan die kurrikulum en die onderrig- en opvoedingsprogramme van alle kinders, ook swaksiende kinders, moet voldoen. Die riglyne behoort dus ook by die ontwerp van die kurrikulum vir swaksiende kinders in aanmerking geneem te word.

### 3.4.2.3 Arbeids-, welsyns- en onderwysverwante organisasies

Ten einde die verwagtings vanuit die perspektief van bogenoemde organisasies te bepaal, sal na die bevindings en uitsprake van 'n aantal studies, nasionale en internasionale konferensies en verskeie outeurs verwys word.

- # Demario (1992:115-125) maak die stelling dat om gestremde individue vir indiensneming voor te berei 'n veelfasettige probleem is. Sy verwys na Vandergoot (1992:84-87) wat aandui dat werksgereedheid bepaal word deur 'n interaksie van persoonlike eienskappe of attribute en die omgewing. Persoonlike eienskappe sluit die vaardighede, gedrag en psigiese karakter-eienskappe van die individu in. Omgewingsfaktore sluit toestande in die arbeidsmark, houdings van die werknemers en irrelevante, onvoldoende en ontoereikende onderwys en opleiding in. Onderwysprogramme speel 'n kritiese rol in die beroepsvoorbereiding van individue. Die vaardighede wat nodig is vir suksesvolle indiensneming en wat deur die werkgewers vereis word, moet dwarsdeur die opvoedingsproses onderrig en oorgedra word.

Die outeur verwys onder andere na die volgende studies:

- \* In 1983 het The Johns Hopkins University in 'n studie bevind dat personeelbeamptes van 1 912 maatskappye die volgende uitgewys het as basiese vaardighede wat nodig is vir suksesvolle indiensneming:

- betroubaarheid;
- die regte gesindheid teenoor die werk en teenoor toesighouers;

- die vermoë om met mense klaar te kom;
- basiese lees- en skryfvaardighede.

\* Baxter & Young (1980) het in 'n studie bevind dat werknemers se gesindheid, kommunikasievaardighede en basiese kennis vir werkgewers van baie groot belang is. Veral die volgende verdien vermelding:

- Werknemers se gesindheid: om goed met ander mense klaar te kom, om 'n taak te kan afhandel, en betroubaarheid.
- Kommunikasievaardighede: om geskrewe en gesproke opdragte te kan volg, om te kan praat en luister, om dit wat gelees word te verstaan, om basiese rekenkundige berekenings te kan doen en om te kan dink en probleme te kan oplos.

Volgens die outeurs bevestig omvattende navorsing dat die onderwys 'n kritiese rol in kinders en jongmense se voorbereiding vir sinvolle indiensplasing en indiensneming speel. Werkgewers verwag daarom van opvoeders om aan die leerlinge vanaf 'n vroeë stadium van hulle skoollewe die vaardighede te leer wat nodig is om werk te kry en te behou. Wat die onderwys van gesiggestremde kinders betref, word spesifiek verwag dat skoolverlaters onder andere oor die volgende sal beskik:

- basiese geletterdheidsvaardighede;
- nie-akademiese vaardighede, wat persoonlike en sosiale vaardighede insluit;
- kommunikasievaardighede;
- oriëntasie- en mobiliteitsvaardighede;
- positiewe werkgewoontes.

Vir die gereedmaking van swaksiende leerlinge vir tersiêre opleiding word by die lys gevoeg:

- persoonlike studievaardighede;
- die gebruik van rekenaartegnologie;
- die vermoë en tegniek om notas af te neem;
- die vermoë om boeke te bestel of aan te koop;
- vaardighede van die alledaagse lewe.

# In hulle bespreking van werkloosheid onder gestremde persone beweer Burnham & Housley (1992:101-108) dat die oorgang van skool na die wêreld van werk nie altyd gelykmatig is nie en dat baie gestremde persone in die VSA (tot soveel as 50-65% van skoolverlaters) werkloos is. Hulle haal vir Will (1984:15) aan wat van mening is dat

*Joblessness, rather than employment, is the norm among persons who have disabilities.*

Die outeurs dui ook aan dat dit noodsaaklik is om te bepaal waarom gestremde jongmense dit moeilik vind om werk te vind en te behou. Hulle verwys dan onder andere na Glasser (1990:424-435) wat beweer dat leerlinge hulle slegs vir akademiese prestasie sal inspan en beywer as hulle die verband tussen die klaskamer en die buitewêreld kan insien en verstaan. Om die nodige begrip te bewerkstellig is dit volgens die outeurs nodig om reeds in die laer klasse van die primêre skool te begin om die kinders loopbaanbewus te maak en om loopbaangerigte onderrig te voorsien en daarmee vol te hou vir die res van hulle skoolloopbaan. 'n Kurrikulum wat gerig is op die ontsluiting van praktiese en funksionele vaardighede en wat reël dat die kinders gereeld aan die werklike werksituasie



blootgestel word, sal aan gestremde leerlinge die beste geleentheid gee om 'n gesonde werksetiek te ontwikkel. So sal hulle teen die tyd dat hulle die skool verlaat 'n goeie begrip hê van die verwagtings van werkgewers en sal hulle 'n bate in die arbeidsmag wees.

- # Die Walters Komitee (Departement van Onderwys en Kultuur Administrasie: Volksraad 1990:89-95) het navorsing gedoen oor die behoeftes van werkgewers ten opsigte van die algemene werksvaardigheid en werksgesindheid van skoolverlaters by die eerste toetrede tot die arbeidsmag en om spesifieke probleme wat werkgewers met hulle mag ervaar, te identifiseer.

Die teikengroep van die ondersoek was st 8 en 10 skoolverlaters van skole van die Departement van Onderwys en Kultuur: Administrasie Volksraad. Die ondersoek was dus nie op gesiggestremde (swaksiende) skoolverlaters gerig nie. Die bevindings van die verslag is egter so insiggewend en algemeen geldend dat belangrike gevolgtrekkings daaruit gemaak kan word en ook as die verwagtings van arbeids-, welsyns- en onderwysverwante organisasies wat by dienste aan swaksiende persone betrokke is, beskou kan word. Die volgende is van belang:

- Werkgewers is oor die algemeen van mening dat skoolverlaters slegs gedeeltelik aan die vereistes wat aan hulle gestel word, voldoen.
- Algemene werksvaardighede, werksgesindhede, persoonlike eienskappe, denkvaardighede, sosiale vaardighede, taalvaardighede, tweetaligheid, rekenaarvaardighede en 'n basiese kennis van besigheidsbegrippe word deur werkgewers as belangrik beskou.

- Die belangrikste leemtes in die vermoëns van skoolverlaters is op die gebied van werksgesindhede, denkvaardighede en taalvermoë geleë.
- Skoolverlaters voldoen in 'n sekere mate aan die vereistes wat werkgewers stel ten opsigte van sosiale vermoëns, persoonlike eienskappe, taalvaardighede, tweetaligheid en rekenvaardighede.
- Produktiwiteitsbewustheid, beplanning en probleemoplossings, luister en praat, skryf, lees en basiese berekeningsvaardighede word as die belangrikste vaardighede waarvoor skoolverlaters behoort te beskik, beskou. Veral produktiwiteitsbewustheid is die een terrein waarop skoolverlaters ver tekort skiet.
- Werkgewers beskou onderrig in algemene werksvaardighede, werkspesifieke vaardighede en besigheidsbegrippe as hulle primêre verantwoordelikheid. Daarteenoor word die ontwikkeling van persoonlike eienskappe, denkvaardighede, sosiale vaardighede, taalvaardighede, tweetaligheid en rekenvaardighede as die taak van die skool beskou. Die ontwikkeling van positiewe werksgesindhede word as 'n belangrike funksie van beide die skool en die werkgewer beskou.
- Ontoereikende beroepsvoorligting, gebrekkige loopbaanbeplanning, onrealistiese verwagtings, gebrek aan vaardighede om onderhoude te voer en gebrekkige kennis van die beroepswêreld word ook as belangrike tekortkomings beskou.

Uit bogenoemde bevindings is dit duidelik dat werkgewers die vestiging van werkverwante waardes en gesindhede op skool van groot belang ag. By die

ontwerp van die kurrikulum behoort gepoog te word om aan dié verwagtings te voldoen.

# In die HSRC/NTB verslag (1989:40-42) oor die opleiding en indiensplasing van die gestremde persoon word die volgende, wat by implikasie die verwagtings is wat van die onderwys van (gesig)gestremde kinders gekoester word, aangedui:

- \* Die klem in die onderwys van gestremdes val tans op akademiese onderwys, terwyl die nasionale behoefte aan akademiese onderwys in 1984 slegs 40% van die aanbod was. Die aandrang is dus vanuit dié oord dat *"efforts should be made to ensure the provision of an increased proportion of vocational education"*.
- \* Voorbereiding vir suksesvolle werksplasing en effektiewe werksprestasie behoort 'n belangrike doel van die onderwys van gestremdes, dus ook swaksiendes, te wees. Dit kan langs die weg van beroeps- of loopbaanonderwys bereik word.
- \* Gestremde leerlinge moet so geleer en gelei word dat hulle in terme van hulle potensiaal optimale onafhanklikheid kan bereik, sodat hulle hul plekke in die beroepswêreld sal kan volstaan.

# Uys (1990:80,141,260-262) het 'n omvattende studie oor die gestremde persoon as werknemer gedoen en dui aan dat die meeste (gesig)gestremde, dus ook swaksiende persone in Suid-Afrika tans hulle skoolopleiding binne buitengewone onderwysverband ontvang. Dit het bepaalde implikasies vir die beroepsgereedheid van dié kinders. Die volgende werkgewersperpektief word, teen dié agtergrond, in die onderhawige navorsing aangetoon:

- \* Werkgewers beweer dat lae produktiwiteit, hoë afwesigheid en hoë ongeluksyfers van die redes is waarom hulle nie gestremdes (swaksiendes) in diens het nie of huiwerig is om hulle in diens te neem.
- \* Omdat gestremde en nie-gestremde leerlinge nie saam groot word en skoolgaan nie, bring dit mee dat hulle binne die werksituasie steeds vreemd vir mekaar is. Dié feit bemoeilik hulle plasing, aanpassing en wedersydse aanvaarding.
- \* Gestremdes ontvang op formele vlak hoofsaaklik nie-beroepsgerigte opleiding, terwyl spesifieke opleiding binne werksverband en nie-formele programme aangebied word. Slegs enkele gestremde leerlinge ontvang dus spesiale opleiding ter voorbereiding vir die ope arbeidsmark.

# Guelpa (1985:1,2) bespreek 'n ander faset van die verwagtings wat van dié soort onderwys gekoester word en beklemtoon die noodsaaklikheid daarvan dat swaksiende kinders psigies en geestelik toegerus en gelei moet word om hulle gestremdheid op 'n baie realistiese wyse te leer hanteer deur

- \* nie te probeer ontken dat die gestremdheid baie nadele inhou en tot talle frustrasies, verleenthede en onsekerhede op die persoonlike en sosiale vlak lei nie;
- \* te leer om te erken dat swaksiende persone tye van groot wroeging, bitterheid, opstand, vertwyfeling en ernstige gevoelens van veronregting en benadeling ervaar;

- \* te beseef dat swakksiende persone soms bogenoemde negatiewe gevoelens nie net ten opsigte van hulleself koester nie, maar dit ook ten opsigte van die samelewing, die mense naby aan hulle en ook teenoor God ervaar;
- \* die gestremdheid as 'n werklikheid van sy/haar lewe te aanvaar en in terme daarvan te lewe en nie voortdurend te poog om dit weg te wens en te probeer ontvlug nie;
- \* in verhouding met God, wat hom/haar intiem ken en liefhet, te leef en te ontdek dat niks in sy lewe buite God se wil gebeur nie;
- \* te ontdek dat God hom roep om juis in die omstandighede vir Hom te leef en te werk sodat andere met soortgelyke probleme kan leer dat 'n mens ook onder sulke omstandighede sinvol en gelukkig kan lewe;
- \* mee te werk aan die verandering van sy eie omstandighede. Hy sê van homself en sy eie ervaring (Guelpa 1985:2):

*Ek het geleer om my omstandighede te aanvaar as die werklikheid van my lewe. Sodra my omstandighede verander, aanvaar ek weer die nuwe omstandighede as die werklikheid van my lewe. Ek mag dus meewerk aan die verandering van my omstandighede sonder om dit te doen met die gevoel van onvergenoegdheid of met die behoefte om van my werklikhede te ontvlug;*

\* te leer dat hy op pad is na God se ewige heerlikheid en volmaaktheid en dat hierdie tydelike onvolmaaktheid die weg is waarlangs God hom na die ewige volmaaktheid toe lei;

\* nie te poog om oor een vir een probleem of omstandigheid vreugde, berusting of oorwinning te soek nie, maar dat hy 'n vreugde kan ontdek wat sy ganse lewe insluit; wat by hom bly in elke situasie en onder alle omstandighede. Hy sê "dit sal nie die worstelstryd, mislukkings en probleme as sodanig wegneem nie. Dit help my wel om sinvol, vreugdevol en voluit te lewe" (Guelpa 1985:3).

# Berkhout (1987:1,2,8,10) bespreek die voorsiening van nie-formele onderwys aan gesiggestremde kinders en sê dat daar 'n al groterwordende vraag na gespesialiseerde mannekrag is. Dit lei daartoe dat daar 'n behoefte aan vernuwing en aanpassing in die voorsiening van onderwys aan die gesiggestremde is. Swaksiende skoolverlaters sal in 'n toenemend kompeterende arbeidsmark moet meeding en daarom sal die gewenste vaardighede en ingesteldhede deel moet vorm van wat in die arbeidsmark gevra word. Dié onderwys moet dus meer beroepsgerig wees indien dit werklik in die behoeftes van swaksiende kinders wil voorsien.

Indien die onderwys meer beroepsgerig moet wees, is dit van baie groot belang dat daar "'n kompendium van vaardighede en kundighede wat deur gesiggestremdes bemeester kan word en waarvoor daar 'n behoefte op die arbeidsmark bestaan" (Berkhout 1987:10), saamgestel word. Die sinvolste benadering sal wees om, ooreenkomstig dié kundighede en vaardighede, leerdergroepe saam te stel. So word onderrig-

leersituasies afgespits op spesifieke leerdoelwitte en bestaan daar die moontlikheid dat die leerder by skoolverlating oor bemarkbare kundighede of vaardighede beskik.

# Nortier (1987:5-7) en Fourie (1987:1-11) bespreek die gereedmaking van swaksiende kinders vir tersiêre onderwys en dui die volgende belangrike verwagtings wat uit dié oord van die onderwys van swaksiende kinders gekoester word, aan:

\* Skole vir gesiggestremdes is dikwels volledig toegerus om aan hulle swaksiende leerlinge dieselfde kwaliteit skoolastiese opleiding te verskaf as wat hulle siende eweknieë geniet. Daarin skuil egter 'n probleem wat vir swaksiende kinders ernstige emosionele implikasies kan inhou. Wanneer hulle uit dié omgewing na 'n tersiêre inrigting gaan, ontdek hulle spoedig dat hulle in 'n siende wêreld wat nie vir hulle aangepas is nie, moet meeding. Probleme ten opsigte van literatuur, mobiliteit, beligting, afneem van notas, en so meer, kan so demoraliserend wees dat hulle soms kursusse laat vaar en dan met veel minder tevrede moet wees.

\* Die emosionele en morele voorbereiding van die swaksiende kind moet daarop gerig wees om hom te help om sy gestremdheid te kan hanteer en homself sonder selfbejammering as volwaardige mens te handhaaf. 'n Positiewe selfbeeld moet dus by hom gekweek word. Die wil en vermoë om onafhanklik te kan funksioneer wanneer hy nie meer in die beskermende sorg van die skool is nie, moet by hom ontwikkel word. Hy moet die nodige selfvertroue

en selfdisipline aanleer sodat hy op sy eie sonder toesig kan werk en studeer.

- \* Daar is so 'n groot aanbod van kursusse wat aan universiteite, teknikons en tegniese kolleges aangebied word dat die swaksiende leerling aan so 'n wye moontlike spektrum van algemeen vormende vakke blootgestel behoort te word. Die totale vorming van die kind is ter sprake. Sy skoolopleiding moet ook so ver moontlik in wydte en diepte gunstig met die opleiding van sy siende eweknieë vergelyk kan word.
- \* Verantwoordbare voorligting ten opsigte van 'n tersiêre studieloopbaan behoort dus aan die swaksiende leerling in die lig van die globale mannekragbehoefte van die land gegee te word.
- \* Bewusmaking van die eise wat die nuwe omgewing aan die swaksiende leerling gaan stel, moet in die oriëntasie- en mobiliteitsprogramme by die skool gedoen word.
- \* Elke swaksiende persoon behoort oor die nodige lees-, kommunikasie- en luistervaardighede te beskik om homself binne groepsverband en studieverband te kan handhaaf. Verder moet 'n doeltreffende ouditiewe geheue, die uitkenning van hoofgedagtes en ondersteunende feite en die vaslê van sekwenstiële geheue deur die skool ingeoefen en ontwikkel te word.
- \* Die vaslê van 'n effektiewe studiemetode waardeur hy leer om van al die oorblywende sintuie gebruik te maak, is van kritiese belang vir enige student, maar veral vir die swaksiende student. Die skool



moet die leerlinge leer om tyd- en studieroosters en 'n biblioteek te gebruik, om verslae te skryf en opdragte te beplan. Dit is alles tegnieke wat op skool onderrig en bemeester moet word as die student op tersiêre vlak sukses wil beleef.

# Baine (1992:165-167) bespreek programme vir gestremde kinders in ontwikkelende lande en identifiseer die volgende probleme ten opsigte van die onderwys wat vir hulle aangebied word:

- \* Baie primêre skole vir gestremde kinders fokus byna uitsluitlik op opleiding met die oog op toelating tot die sekondêre skool. Die primêre klem val dus op die onderrig van akademiese vaardighede en baie min op vaardighede wat hulle toerus vir die lewe in die gemeenskap waaruit hulle kom of waarheen hulle weer sal teruggaan. 'n Akademiese kurrikulum voorsien die leerlinge van swak voorbereiding vir 'n lewe in 'n landelike of onderontwikkelde omgewing. Leerlinge wat die skool om een of ander rede net vir 'n kort tydjie bywoon, baat ook nie veel daarby nie. Dit het dus tot gevolg dat hulle nie genoegsaam vir hulle daaglikse lewe toegerus is nie.

Die situasie is veral ernstig by skole in landelike gebiede. Vakke wat onderrig word, het dikwels byna geen verband met die lewe in sulke omgewings nie, want die kurrikulum en programme is deur en vir mense uit meer vooruitstrewende stedelike gebiede ontwikkel.

- \* Die take, hulpmiddels en vaardighede waaraan jong kinders in onderrigprogramme blootgestel word, of dit wat van hulle verwag word (byvoorbeeld die bou

van 'n toring met plastiese blokkies) is dikwels op Westerse opvoedingsmodelle gebaseer en het geen of weinig ekologiese of nuttigheidswaarde vir die kind. Die kinders word dus dikwels vaardighede geleer wat hulle nie in hulle omgewings nodig het nie, terwyl hulle nie die vaardighede wat hulle vir hulle natuurlike omgewing nodig het, geleer word nie. Onderliggende beginsels soos die vermoë om vorm en grootte te kan onderskei, is vir alle kinders noodsaaklik, maar om die vaardighede in 'n vorm wat anders as dié van die kind se natuurlike omgewing is te onderrig, inhibeer hulle vermoë tot veralgemening en instandhouding van die vaardighede.

\* Soms is programme vir gestremde kinders afgewaterde weergawes van algemene onderwysprogramme, waarin oefeninge en opdragte effens verminder of vereenvoudig is. Die verwagte akademiese prestasies van die kinders is dan laag. Dit het 'n invloed op die wyse waarop hulle onderrig word. Oppervlakkige en onentoesiastiese onderrig lei weer tot swak prestasie en so gaan die kringloop voort. Dié soort programme is van weinig waarde vir die onderrig van swaksiende en ander gestremde kinders.

\* Daar is ook soms probleme met beroepsgerigte opleidingsprogramme. Die vaardighede waarin gestremde persone opgelei word, is dikwels nie relevant tot die behoeftes van die gemeenskap nie. Sonder om marknavorsing te doen ten einde werklike behoeftes te bepaal, word opleiding in tradisionele en onbemarkbare vaardighede gegee. Dit lei tot frustrasie en ontnugtering.

Die verwagtings wat van die onderwys van gesiggestremde en daarom ook van swaksiende kinders, in ontwikkelende gemeenskappe gekoester word, is volgens Bain (1992:166-167) onder andere die volgende:

- \* Akademiese opleiding behoort aangebied te word in direkte verband tot die gewone alledaagse eise wat in die gemeenskap waarin die kind leef (of waarskynlik in die toekoms sal leef) aan kinders gestel word.
- \* Sodanige vervlegting van akademiese en praktiese vaardighede behoort die volgende doelwitte te hê:
  - die verwerwing van 'n genoegsame hoeveelheid en 'n bevredigende vlak en verskeidenheid akademiese vaardighede, wat die leerlinge in staat sal stel om die hoogste vlak van akademiese opleiding wat vir hulle van toepaslike en van praktiese waarde kan wees, te bereik;
  - die verwerwing van basiese lewensvaardighede wat nodig is om nou en in die toekoms effektief in die huis, skool, breër sosiale gemeenskap en beroepsgemeenskap te funksioneer;
  - die verwerwing van 'n breë spektrum sosiale, emosionele, beroeps-, ontspannings- en kommunikasievaardighede wat hulle in staat sal stel om as goed aangepaste volwassenes te funksioneer;
  - die verwerwing van die vaardighede wat nodig is om by omgewingsveranderinge wat deur faktore soos toenemende industrialisasie, tegnologiese verandering en verstedeliking veroorsaak word, aan te pas.

Samevattend kan dus gesê word dat die outeur aandui dat binne bogenoemde konteks, die verwagtings gekoester word dat die vaardighede wat in skole onderrig en in kinders ontsluit word, sodanig behoort te wees dat dit in sowel die onmiddellike of korttermyn- as langtermynbehoeftes van die individuele swaksiende leerlinge, hulle gesinne en die gemeenskap sal voorsien.

Aandag is vanuit verskillende perspektiewe gevestig op die verwagtings wat persone en instansies vanuit die arbeids-, welsyns- en onderwysverwante verbande, van die onderwys van gestremde, en daarom ook van swaksiende kinders, koester. By die ontwerp van die beoogde kurrikulum behoort deeglik van dié perspektiewe kennis geneem te word.

#### 3.4.2.4 Ouers van swaksiende kinders en die samelewing

# Theron (1994:147-149) dui aan dat die verwagtings van die ouers van gestremde (swaksiende) kinders ten opsigte van die kurrikulum en onderwysprogram waaraan hulle kinders blootgestel word, nou saamhang met die verwagtings van die staat, arbeids-, welsyns- en onderwysverwante organisasies, en nie in wese verskil van dié van ouers van nie-gestremde leerlinge nie. Een voorbeeld is dié van kultuuroordrag, wat waarskynlik ewe belangrik vir alle welmenende ouers is, ook vir die ouers van swaksiende kinders.

Die volgende verwagtings is waarskynlik nog sterker by die ouers (en veral Christen ouers) van swaksiende kinders teenwoordig:

\* dat die kurrikulum daartoe sal lei dat die kind by skoolverlating tot 'n beroep sal kan toetree;

- \* dat die kind so na as moontlik aan "normaal" en stiglavry tydens en na skoolverlating sal wees;
- \* dat die kind relevante onderrig en opleiding sal ontvang en voorberei sal word vir die eise van die tyd waarin hy volwassene sal wees;
- \* dat hy die noodsaaklike vaardighede en tegnieke geleer sal word sodat hy homself tydens en ná voltooiing van sy skoolloopbaan sal kan handhaaf;
- \* dat hy deur die leerstof en onderrigstrategieë sal leer om God te ken en 'n Christelike lewenswandel te beoefen.

Die (Christen-) ouers van swaksiende kinders en die gemeenskap verwag dus dat die kurrikulum volledig in die behoeftes van hulle kinders moet voorsien en dat hulle kinders so volledig moontlik vir die werklikheid van die volwasse lewe ontsluit moet word.

- # Turnbull & Turnbull (1991:3-5) bevestig bogenoemde verwagting as hulle sê ouers verwag vir hulle kinders 'n soort onderwys wat sal lei tot

*A regular job for regular wages, a regular home, and a regular life, with support as wanted and needed throughout.*

Volgens hulle is 'n baie belangrike faset van so 'n onderrigprogram die aanleer van besluitnemingsvaardighede. Die bemeestering van dié vaardighede behoort reeds in die vroeë skooljare te begin en dwarsdeur die skoolloopbaan versterk te word.

### 3.4.2.5 Sintese van verwagtings wat op die kurrikulum betrekking het

Die verwagtings soos in die literatuurstudie geïdentifiseer en wat spesifiek op die kurrikulum betrekking het, kan kortliks soos volg opgesom word:

#### (a) Internasionale perspektief

Vanuit internasionale perspektief, soos blyk uit die verslae waarna verwys is, is die volgende koersaanduidings ten opsigte van die onderwys van gestremde (swaksiende) kinders vir die ontwerp van die kurrikulum van belang:

- \* Dat die kurrikula wat vir gestremde (swaksiende) kinders ontwerp word
  - buigsaam is en vir byvoegings en aanpassings voorsiening maak, sodat in die uiteenlopende onderrig-leerbehoefte van dié kinders voorsien kan word;
  - hulle individuele vermoëns, beperkings en stadia van ontwikkeling in aanmerking geneem word;
  - op die bevordering van hulle persoonlike doeltreffendheid en selfstandigheid en sintuiglike stimulering gerig is;
  - relevant is tot hulle leefwêreld;
  - formatiewe evaluering van hulle vordering moontlik maak.
  
- \* Dat die onderwys aan gestremde (swaksiende) kinders so ver moontlik binne 'n beleid van hoofstroomonderwys (of "inclusion") voorsien word.

\* Dat waar dit binne afsonderlike skole vir gespesialiseerde onderwys voorsien word

- dit gerig is op die voorbereiding van die kinders vir opname in die hoofstroom;
- dit dieselfde standaarde en ambisies as hoofstroom-onderwys reflekteer en ten nouste daaraan gekoppel is.

\* Dat die gemeenskap so ver moontlik by die onderwysprogramme van gestremde (swaksiende) kinders betrek word.

(b) Vanuit die perspektief van die staat

Die staat verwag van die onderwys wat aan kinders in die algemeen en daarom ook aan swaksiende kinders voorsien word, dat

- \* kennis bemeester moet word;
- \* vaardighede ontwikkel moet word;;
- \* gesonde waardes ingeskerp en oorgedra moet word;
- \* gesonde gesindhede ontwikkel moet word.

(c) Vanuit die perspektief van arbeids-, welsyns- en onderwysverwante organisasies

Bogenoemde organisasies verwag dat die volgende by swaksiende leerlinge ontwikkel en ingeskerp moet word:

- \* algemene werkswaardigheid, positiewe werksgesindhede, produktiwiteitsbewustheid, basiese kennis van besigheidsbegrippe en die beroepswêreld, asook rekenaarvaardigheid;

- \* denkvaardighede, beplannings- en probleemoplossingsvaardighede;
- \* positiewe persoonlike eienskappe, sosiale vaardighede, taalvaardighede, twee- of meertaligheid, luister-, praat-, lees- en berekeningsvaardighede en die vermoë om onderhoude te voer;
- \* beroepsvoorligting, loopbaanbeplanning en realistiese loopbaanverwagtings;
- \* bevordering van persoonlike doeltreffendheid en selfstandigheid ten opsigte van die alledaagse lewe;
- \* optimale en effektiewe stimulering en benutting van oorblywende gesigsreste;
- \* voorsiening in die algemene onderrigbehoefte van die kinders in elke afsonderlike skoolfase;
- \* gespesialiseerde opvoedings- en onderrigprogramme wat voorsien in die besondere individuele behoeftes van die swaksiende kind in terme van onder andere persoonlike ontwikkeling, selfstandigheidsopleiding en loopbaangerigte onderwys, terwyl die akademiese vermoëns van die kinders ook optimaal ontsluit word;
- \* ruim geleentheid vir interaksie tussen swaksiende en normaalsiende kinders en volwassenes;
- \* die aanleer van die vermoë om hulle gestremdheid op 'n baie realistiese wyse te hanteer en die aanleer en handhaaf van gesonde relasies met hulleself, ander mense en met God;



- \* 'n duidelike klem op beroepsgerigte opleiding en die ontwikkeling van 'n verskeidenheid vaardighede en kundighede waarvoor daar 'n behoefte in die arbeidsmark bestaan;
- \* gereedmaking vir tersiêre onderwys met spesifieke verwysing na
  - 'n hoë vlak van mobiliteit en onafhanklikheid, sover moontlik, van spesiale voorsiening soos beligting, literatuur in grootdruk en vergrotingsapparaat;
  - emosionele en morele voorbereiding om die gestremdheid te hanteer deur 'n positiewe selfbeeld te hê, oor die wil en vermoë te beskik om onafhanklik te funksioneer en die selfvertroue en selfdisipline aan te leer om sonder toesig te studeer en te werk;
  - blootstelling aan 'n wye verskeidenheid algemeen vormende vakke sodat sinvolle keuses tussen die groot hoeveelheid kursusse wat aangebied word, gemaak kan word;
  - die ontwikkeling van effektiewe studiemetodes, 'n doeltreffende ouditiwe en sekwensiële geheue, effektiewe metodes vir die afneem van notas en die ordening van studiemateriaal;
- \* die voorsiening van onderwys wat relevant is tot die behoeftes van die gemeenskap waaruit die kind kom of waarheen hy waarskynlik sal teruggaan en die ontwikkeling van die vermoë en wil om daar 'n bydrae te lewer;
- \* die voorsiening van beroepsgerigte onderwys wat op marknavorsing gebaseer is en op die bevrediging

van die behoeftes van die gemeenskap en die aanleg van die individuele leerling gerig is.

(d) Vanuit die perspektief van die (Christen) ouers van swaksiende kinders

Die ouers van swaksiende kinders verwag die volgende van die onderwys wat aan hulle kinders voorsien word:

- \* dat die kinders by skoolverlating of na tersiêre opleiding tot 'n beroep sal kan toetree;
- \* dat die kinders sodanig gehanteer word dat tydens en ná hul skoolloopbaan hulle so na as moontlik aan die siende gemeenskap en stigwavry sal kan optree en leef;
- \* dat die onderwys wat aan die kinders gebied word relevant sal wees en hulle sal toerus vir die eise van die tyd waarin hulle volwassenes sal wees;
- \* dat hulle die noodsaaklike vaardighede en tegnieke sal bemeester om hulleself tydens en na skool ten opsigte van die eise wat aan hulle gestel word, te midde van die beperkings wat die gestremdheid hulle oplê.

Bostaande literatuurstudie sal nou gevolg word deur 'n empiriese ondersoek in die vorm van 'n meningsopname.

Die verwagtings wat deur middel van die literatuurstudie en die meningsopname geïdentifiseer word, is baie belangrik vir die ontwerp van 'n relevante kurrikulum.

### 3.4.3 EMPIRIESE STUDIE

#### 3.4.3.1 Inleiding

Ten einde die literatuurstudie aan te vul en 'n meer resente en Suid-Afrikaanse indruk van gemeenskapsverwagtings te verkry, is besluit om verdere inligting deur middel van empiriese navorsing te bekom. Die empiriese navorsing neem die vorm van 'n meningsopname aan en inligting word deur middel van 'n vraelys ingesamel.

#### 3.4.3.2 Doel van die meningsopname en vraelys

Die doel met die meningsopname en dus ook die vraelys is om te bepaal watter verwagtings die gemeenskap, wat reeds voorheen gedefinieer is as instansies wat by die opleiding, indiensplasing en indiensneming van swaksiende persone in Suid-Afrika betrokke is, van die onderwys wat aan swaksiende kinders gegee word, koester.

Die inligting wat op dié wyse bekom word, sal met die verwagtings wat in die literatuur geïdentifiseer is, geïntegreer word.

#### 3.4.3.3 Metode van ondersoek

Ten einde relevante inligting oor die genoemde gemeenskapsverwagtings op die mees koste-effektiewe wyse te bekom, is besluit om van die vraelysmetode gebruik te maak. Van die drie soorte vraelyste wat De Vaus (1986:66) onderskei, naamlik "*face-to-face interviews, telephone interviews and postal questionnaires*" is op laasgenoemde besluit. Dit verwys na vraelyste wat per pos aan respondente versend en deur hulle voltooi en terugbesorg word (Alreck & Settle 1985:158). Vraelyste beperk kostes ten opsigte van vervoer en onderhoudvoerdertyd en maak dit

dus moontlik om landswyd die menings van belanghebbendes te bekom. Dit vereis egter 'n relatief hoë vlak van lees- en skryfvaardigheid van respondente. 'n Potensiële swak responsvlak is een van die inherente leemtes van dié metode van empiriese navorsing, waarmee rekening gehou moet word (Fowler 1993: 38,52,56).

Omdat die totale teikengroep relatief klein is, was dit vir die doel van hierdie studie nie nodig om slegs 'n verteenwoordigende monster te betrek nie (De Vaus 1986:52, Fowler 1993:4). Al die betrokke instansies wat by die Suid-Afrikaanse Nasionale Raad vir Blindes geaffilieer is, is gevolglik versoek om die vraelys te voltooi.

By die samestelling van vraelyste kan van oop of geslote vrae gebruik gemaak word (De Vaus 1986:74-75, Fowler 1993:82). By 'n geslote of gedwonge vraag word 'n aantal alternatiewe aanvaarbare antwoorde voorsien waarvan respondente een of meer moet selekteer. By 'n oop vraag word aanvaarbare antwoorde nie voorsien nie en respondente formuleer hulle eie antwoorde. De Vaus (1986:75) haal vir Gallup (1947) aan wat die volgende ten opsigte van die twee alternatiewe formate aandui:

- \* met 'n geslote vraag wil bepaal word of die respondent al gedink het of bewus is van die saak waaroor navorsing gedoen word;
- \* met 'n oop vraag word gepoog om 'n algemene gevoel of siening van 'n saak te verkry;
- \* met 'n geslote vraag word gepoog om tot besondere aspekte van 'n aangeleentheid deur te dring;
- \* deur sowel oop as geslote vrae word gepoog om die rede vir respondente se standpunte te bepaal;

- \* met geslote vrae wil bepaal word hoe sterk respondente oor hulle standpunte voel.

Die empiriese ondersoek wat nodig is vir hierdie studie behels die volgende:

- die voltooiing van 'n vraelys (Afrikaanse vraelys Bylae 3.1; Engelse vraelys Bylae 3.2) deur verteenwoordigers van organisasies of dienste wat by die opleiding, indiensplasing en indiensneming van swaksiende persone betrokke is;
- die verwerking van bogenoemde vraelysresultate;
- interpretasie en rapportering van die vraelysresultate.

#### 3.4.3.4 Navorsingsontwerp

##### (a) Identifisering van respondente

Deur middel van 'n adreslys wat deur die Suid-Afrikaanse Nasionale Raad vir Blindes voorsien is, is die betrokke geaffilieerde organisasies van die Raad en 'n aantal individue wat aan die hoof staan van bepaalde dienste wat die Raad aan swaksiende persone lewer, geïdentifiseer. 'n Totaal van 24 sodanige organisasies en persone is mondeling of skriftelik versoek om die vraelys te voltooi.

##### (b) Ontwerp van die vraelys

Na deeglike besinning is besluit om die vraelys so te struktureer dat dit sowel oop as geslote vrae bevat. Ter wille van die verwerking van die vraelys was dit nodig om sekere vrae as geslote vrae te formuleer. Dit was egter ook nodig om vir respondente 'n geleentheid te skep om hulle opinies oor bepaalde aangeleenthede te gee, vandaar die insluiting van 'n aantal oop vrae.

Die vraelys bestaan uit twee vrae wat elk 'n aantal onderafdelings het. Die volgende inleidende opmerkings oor die vrae is van belang:

- ~ Vraag 1 handel oor algemene besonderhede van die respondente en die organisasies wat hulle verteenwoordig en bestaan uit onderafdelings 1.1 - 1.8.

Die onderafdelings van hierdie vraag is daarop gerig om inleidend en oriënterend van aard te wees. Die respondente moes eerstens algemene inligting, wat 'n duideliker beeld van die aard en aktiwiteite van die organisasie wat hulle verteenwoordig, voorsien. Tweedens moes hulle algemene inligting rakende die indiensneming van swaksiende persone voorsien.

- ~ Vraag 2 handel oor respondente se mening oor swaksiende skoolverlaters se vlak van gereedheid vir die wêreld van werk en bestaan uit onderafdelings 2.1 - 2.7.

Die vrae is so geformuleer dat 'n ingeligte verteenwoordiger van 'n organisasie wat een of meer van die genoemde dienste aan swaksiende persone verskaf, dit maklik sonder verdere raadpleging of moeite kan voltooi.

Die inligting verkry deur die respons op die vrae van die vraelys sal afsonderlik in opeenvolgende paragrawe bespreek word. Die nommer van die vraag onder bespreking sal telkens in hakies aangedui word.

- (c) Verspreiding en terugbesorg van vraelyste (Vrae 1.1 - 1.5)

Die vraelyste is óf persoonlik afgelewer by, óf gepos aan die betrokke instansies. 'n Begeleidende brief is saam met elke vraelys aan respondente gerig.

'n Totaal van 16 van die 24 potensiële respondente het gereageer en die voltooide vraelyste terugbesorg. Dit verteenwoordig 'n respons van 66.6%.

Die respondente verteenwoordig organisasies wat die volgende kategorieë dienste (Tabel 3.2) aan swaksiende persone lewer:

Tabel 3.2 KATEGORIEË VAN DIENSTE

AARD VAN DIE DIENS	AANTAL ORGANISASIES
* Uitsluitlik	
Opleiding:	1
Indiensplasing:	2
* Hoofsaaklik	
Opleiding en indiensplasing:	2
Indiensopleiding en indiensneming:	6
Opleiding, indiensplasing en indiensneming:	5
Totaal:	<u>16</u>

Volgens syfers deur die organisasies voorsien, lewer hulle gesamentlik een of ander vorm van diens aan ongeveer 1 188 persone waarvan ongeveer 540 naskoolse swaksiende persone is.

# Beskrywing van die dienste wat gelewer word

\* Opleiding

Opleiding verwys na indiensopleiding en opleiding met die oog op indiensplasing, wat onder andere die volgende insluit:

- opleiding in algemene, persoonlike en sosiale vaardighede;
- opleiding in vaardighede noodsaaklik vir die werksituasie en beroepslewe;
- opleiding in beroepspesifieke vaardighede.

Die oorkoepelende doel met al die vorms van opleiding is om die onafhanklikheid van gesiggestremde (dus ook swaksiende) persone te bevorder en om hulle in staat te help stel om in die sosiale en ekonomiese sfere van hulle gemeenskap te integreer, hoë(r) lewenskwaliteit te ervaar en sover moontlik ekonomies onafhanklik te wees.

Die tydsduur van al die vorms van opleiding wissel vanaf seminare wat een dag duur tot kursusse wat drie jaar duur, afhangende van hoe lank dit neem om die vaardighede van individue te ontwikkel en om die opleidingsdoelwitte te bemeester.

★ **Indiensplasing**

Indiensplasingsaksies is gerig op oorkoepelende bystand aan swaksiende persone om werkseleenthede te bekom en daarin gevestig te word.

★ **Indiensneming**

Indiensneming verwys na die indiensneming of indiensstelling van swaksiende persone in die ope arbeidsmark, in selfhelpprojekte en in werkwinkels of nasorgsentrums.



### 3.4.3.5 Resultate van die meningsopname en die implikasies daarvan vir die ontwerp van 'n kurrikulum vanuit makroperspektief

#### (a) Strukturering van die bespreking

Die bespreking van die resultate van die vraelys sal aan die hand van die volgende struktuur georden word:

- # Menings van die respondente
- # Interpretasie/bespreking van die menings
- # Implikasies vir die kurrikulum

Die resultate van die vraelys behels die volgende:

#### (b) Probleme wat ondervind word met die indiensplasing van swaksiende persone (Vraag 1.6)

##### # Menings van die respondente

Die probleme wat die respondente in dié oop vraag geïdentifiseer het en moontlik deur die kurrikulum ondervang kan word, is die volgende:

- voornemende swaksiende werknemers is soms gebrekkig opgelei en dit bemoeilik hulle indiensplasing;
- sommige aansoekers het 'n apatiese lewenshouding en wil nie onafhanklik wees nie en daarom is dit moeilik om hulle suksesvol in werksituasies geplaas te kry;
- sommige skoolverlaters koester onrealistiese verwagtings van die beroeps- en volwasse lewe;
- sommige vertoon gebrekkige selfhandhawingsvaardighede;

- sommige vertoon 'n ongemotiveerdheid en negatiewe gesindhede en gedragspatrone;
- sommige is nie in staat om hulle eie vermoëns en vaardighede te bemark nie;
- sommige is nie in staat om self werk te probeer vind nie;
- slegs enkele persone het entrepreneursvaardighede en die vaardigheid om 'n klein sake-onderneming te ontwikkel en bestuur.

Respondente moes in antwoord op 'n verdere vraag onder vraag 1.6 hulle menings gee oor die moontlike redes waarom hierdie probleme bestaan. Van die moontlike redes wat die respondente aangevoer het, kan die volgende deur die kurrikulum ondervang word:

- ~ Skole oorbeklemtoon akademiese werk en eksamenuitslae en onderbeklemtoon die verwerwing van lewensvaardighede, die aanbod van kwaliteit skoolvoorsiening en die voorsiening van beroepsgerigte onderwys, wat daartoe kan lei dat swaksiende persone dikwels
  - nie 'n begrip het van wat die werksituasie behels nie;
  - gebrek aan lewensvaardighede het;
  - oorbeskerm word;
  - nie leer om hulle gestremdheid te "aanvaar" of daarmee saam te leef nie, wat weer tot verkeerde gesindhede en verwagtings kan lei;
  - nie deeglik genoeg vir die grootmenslewe en -wêreld voorberei word nie.

## # Interpretasie/bespreking van die menings

Indien bogenoemde menings van die respondente geëvalueer word, blyk dit dat hulle meen dat die probleme wat ondervind word om swaksiende persone in diens te plaas, veral op drie vlakke lê, naamlik:

- die skool se benadering tot die onderwys van swaksiende kinders;
- die persoonlike eienskappe en vaardighede van swaksiende persone;
- die beroepsgereedheid van swaksiende persone.

## # Implikasies vir die kurrikulum

Die aard van die probleme wat ondervind word om swaksiende persone in diens geplaas te kry, kan waarskynlik deur die ontwerp van die kurrikulum ondervang word. Om dit te bereik behoort daar in die kurrikulum 'n paradigmaskuif gemaak te word weg van 'n akademiese en eksamengerigte benadering na 'n benadering waarin die verwerwing van lewensvaardighede en beroepsgerigte vaardighede beklemtoon word.

- (c) Take waarvoor swaksiende persone deur respondente in diens geneem word (Vraag 1.7)

## # Menings van die respondente

Respondente dui aan dat swaksiende persone deur hulle organisasies vir die volgende doeleindes in diens geneem word:

\* In die vervaardigingsbedryf

- metaalverwerking

- houtverwerking
- weef van katoen, sisal en wol
- rottangwerk
- masjienbreiwerk
- matrasvervaardiging
- vervaardiging van omheiningsmateriaal
- vervaardiging van kerse
- montering, sortering en verpakking van items op kontrakbasis
- vervaardiging van stene
- stoffering
- vervaardiging van reinigingsmiddels en vloerpolitoer
- groenteverbouing
- kweek van plante

\* As personeellede word hulle soos volg benut:

- werkswinkelvoormanne
- algemene assistente
- skakelbordoperateurs
- verskoops personeel
- klerke en tiksters
- ontvangspersoneel
- maatskaplike werkers
- vaardigheidsontwikkelaars (skills developers)
- rekenaaroperateurs
- rekenaaropleiers

\* As professionele en vakmanne beklee swaksiende persone onder andere ook die volgende beroepe:

onderwysers, dosente, maatskaplike werkers, prokureurs, predikante, klavierstemmers en sakelui.

## # Interpretasie/bespreking van die menings

Respondente dui aan dat swaksiende persone in 'n wye verskeidenheid posisies in hulle organisasies in diens geneem word. Dit behels indiensneming

- vir die vervaardiging van 'n wye en uiteenlopende reeks produkte en die verbouing en kweek van groente en plante;
- as personeellede in junior bestuursposte in die administratiewe, rekenaar- en verkoopsafdelings asook in maatskaplike werkersposte.

## # Implikasies vir die kurrikulum

Die kurrikulum wat ontwerp word behoort dus, in die lig van die huidige praktyk van indiensneming, die ruimte te skep dat die leerlinge vir 'n breë spektrum van werkseleenthede voorberei word en dat hulle die geleentheid kry om 'n wye reeks vaardighede te bemeester.

- (d) Algemene indruk van swaksiende persone in die werksituasie (Vraag 1.8)

## # Menings van respondente

Respondente beskryf hulle algemene indruk van swaksiende persone in die werksituasie soos volg:

- Hulle is net so opgewasse as normaalsiende persone, mits hulle oor kwaliteit opleiding en die vermoëns en vaardighede relevant tot die betrekking, beskik.

- Hulle is effektief, veral wanneer hulle begrip en ondersteuning beleef en oor die nodige hulpmiddels beskik.
- Hulle is hardwerkend, getrou en trots op hulle werk.
- Hulle is dankbaar dat hulle produktief en nuttig kan wees.
- Hulle is bekwaam en suksesvol sodra hulle hul omgewing ken en weet wat van hulle verwag word.
- Hulle werk harder as hulle siende kollegas ten einde hulle werk te kan behou.
- Sommige is baie produktief, gemotiveerd en het normale en realistiese verwagtings; ander is egter apaties, koester onrealistiese verwagtings van die werksituasie en die lewe en is totaal afhanklik van ander persone.
- Party swaksiende persone het 'n beperkte of gebrekkige agtergrond, hanteer hulle persoonlike geldsake ondoeltreffend, beskik oor infantiele redeneervermoëns en is nie in staat om hulleself te handhaaf nie.

#### # Interpretasie/bespreking van die menings

Oor die algemeen het respondente 'n positiewe beeld van swaksiende persone in die werksituasie. Voorwaardes daarvoor blyk egter te lê op die terrein van die opleiding en gereedmaking wat hulle ontvang; hulle eie positiewe ingesteldheid teenoor die werk; die gesindheid en begrip van die werkgewers en van ander werknemers; die beskikbaarheid van die nodige hulpmiddels; 'n hoë vlak van mobiliteit en die vermoë tot effektiewe oriëntasie.

Sommige respondente rapporteer egter negatiewe faktore by sommige swaksiende persone, wat toegeskryf kan word

aan 'n gebrek aan lewensvaardighede, beperkte agtergrondskennis en gebrekkige persoonlikheids- en intellektuele ontwikkeling.

#### # Implikasies vir die kurrikulum

Die korreksie van negatiewe houdings en gesindhede binne die werksituasie lê buite die terrein van die kurrikulum. Aspekte rondom die persoonlikheids- en intellektuele ontwikkeling en die bemeestering van vaardighede wat beroepsgereedheid kan bevorder, sodat swaksiende persone suksesvol in die werksituasie kan funksioneer, lê egter wel deeglik op die terrein van die kurrikulum. Dié aspekte behoort hoë prioriteit by die ontwerp van die kurrikulum te geniet.

- (e) Die eienskappe en vaardighede waaroor swaksiende skoolverlaters behoort te beskik (Vraag 2.1)

#### # Menings van respondente

In antwoord op die vraag moes respondente hulle mening gee oor die eienskappe en vaardighede waaroor swaksiende skoolverlaters behoort te beskik ten einde suksesvol in diens geplaas te word. Respondente moes die vyf belangrikste eienskappe (uit 'n moontlike 15) en die tien belangrikste vaardighede (uit 'n moontlike 30) aandui. Die resultate is verwerk en word in Tabelle 3.3 en 3.4 in prioriteitsorde weergegee.

**Tabel 3.3                      PERSOONLIKHEIDS-                      EN                      KARAKTEREIEISKAPPE  
WAAROM SWAKSIENDE SKOOLVERLATERS VOLGENS  
RESPONDENTE BEHOORT TE BESKIK**

Priori- teits- orde	Persoonlikheids- en karaktereieenskappe	Aantal respon- dente uit 16	Per- sen- tasie
1.	Selfdissipline	15	93,8%
2.	Selfvertroue	14	87,5%
3.	Aanpasbaarheid	13	81,3%
4.	Vermoë tot beheer/ hantering van frus- trasie, negatiewe gevoelens en ervarings, kritiek en konflik	12	75,0%
5.	Deursettingsvermoë	9	56,3%

**Tabel 3.4                      ALGEMENE VAARDIGHED E WAAROM SWAKSIENDE  
SKOOLVERLATERS                      VOLGENS                      RESPONDENTE  
BEHOORT TE BESKIK**

Priori- teits- orde	Algemene Vaardighede	Aantal res- pondente uit 16	Per- sen- tasie
1.	Realistiese verwagtings van die werksituasie	14	87,5%
2.	Mobiliteit	11	68,8%
	Bemerkbare kundigheid	11	68,8%
3.	Positiewe werksgesindheid	9	56,8%
	Produktiwiteitsbewustheid	9	56,8%
	Probleemoplossingsvermoë	9	56,8%
4.	Leesvaardigheid	8	50,0%
	Vindingrykheid	8	50,0%
	Persoonlike versorging en netheid	8	50,0%
5.	Basiese begrip van besig- heidsbeginsels	7	43,8%

**# Interpretasie/bespreking van die menings**

Respondente is versoek om die vyf persoonlikheids- en karaktereieenskappe en tien algemene vaardighede te



identifiseer wat vir hulle van besondere belang is. Die aanname kan gemaak word dat as swaksiende persone oor minstens dié eienskappe en vaardighede beskik, dit vir die respondente moontliker en makliker sal wees om 'n effektiewe diens aan hulle kliënte te lewer.

Die skool se bemoeienis om die geïdentifiseerde persoonlikheids- en karaktereienskappe in die kinders te ontsluit en om kinders te lei tot verwerwing van die belangrike vaardighede, kan dus volgens die respondente as 'n belangrike deel van die opdrag van die skool beskou word.

Wat die geïdentifiseerde vaardighede betref, is dit betekenisvol dat die respondente slegs "Leesvaardigheid" en "Mobiliteit" tussen die groter groep meer skolastiese vaardighede wat in die vraag genoem is, uitsonder. Dié twee vaardighede word normaalweg as deel van die tradisionele taak van 'n skool vir gesiggestremdes beskou. Die ander vaardighede wat geïdentifiseer is, lê meer op die terrein van lewensvaardighede en beroepsvaardighede.

'n Moontlike rede waarom die ander meer skolastiese vaardighede nie ook geïdentifiseer is nie, is waarskynlik omdat respondente van mening is dat dié vaardighede normaalweg as 't ware outomaties in die skool in kinders ontsluit word en dat 'n groot mate van sukses in elk geval daarmee behaal word.

#### # Implikasies vir die kurrikulum

Die ontsluiting van bogenoemde persoonlikheids- en karaktereienskappe en algemene vaardighede kan as 'n belangrike doelwit vir die onderwys van swaksiende kinders beskou word. Besondere aandag behoort dus

daaraan by die ontwerp van die kurrikulum gegee te word.

Hoewel die geïdentifiseerde eienskappe en vaardighede as van besondere belang deur die respondente uitgewys is, beteken dit egter nie dat die ander eienskappe en vaardighede wat in die vraag ter sprake was, as van minder belang beskou en dus geïgnoreer kan word nie. Die verwerwing daarvan behoort ook deur die kurrikulum aangedui te word, want daarsonder sal die swaksiende skoolverlater nie volledig voorberei wees vir die eise van die volwasse lewe nie.

Die prominensie wat deur respondente aan die nie-skolastiese vaardighede gegee is, kan as 'n betekenisvolle koersaanpassing in die tradisionele siening van die rol wat die skool in die gereedmaking van swaksiende kinders vir die volwasse lewe behoort te speel, beskou word. Die kurrikulum behoort dus die koersaanpassing te reflekteer.

- (f) Eienskappe en vaardighede waaroor swaksiende skoolverlaters oor die algemeen nie beskik nie of nie genoegsaam beskik nie (Vraag 2.2)

#### # Menings van respondente

Respondente moes by dié vraag hulle mening gee oor die persoonlikheids- en karaktereienskappe en algemene vaardighede waaroor swaksiende skoolverlaters oor die algemeen nie beskik nie, of nie genoegsaam beskik nie, wat dit vir hulle moeilik maak om werk te kry of te behou. Respondente kon enige aantal eienskappe en vaardighede wat hulle as belangrik beskou, identifiseer.

Na aanleiding van die prioritisering wat in paragraaf 3.4.3.5(b) gedoen is, is besluit om die menings van die respondente in hierdie onderafdeling op dieselfde wyse te verwerk en te prioritiseer. Die resultate word in Tabelle 3.5 en 3.6 weergegee.

Tabel 3.5

**PERSOONLIKHEIDS- EN KARAKTEREIEISKAPPE  
WAAROM SWAKSIENDE SKOOLVERLATERS  
VOLGENS RESPONDENTE NIE BESKIK NIE, OF  
NIE GENOEGSAAM BESKIK NIE**

Priori- teits- orde	Persoonlikheids- en karaktereieenskappe	Aantal respon- dente uit 16	Persen- tasie
1.	Selfvertroue	14	87,5%
2.	Vermoë tot beheer/ hantering van frus- trasie, negatiewe ge- voelens en ervarings, kritiek en konflik	12	75,0%
3.	Selfdissipline	10	62,5%
4.	Aanpasbaarheid	7	43,8%
5.	Deursettingsvermoë	6	37,5%

Tabel 3.6

**ALGEMENE VAARDIGHEDE WAAROOR SWAKSIENDE  
SKOOLVERLATERS VOLGENS RESPONDENTE NIE  
BESKIK NIE OF NIE GENOEGSAAM BESKIK NIE**

Priori- teits- orde	Algemene Vaardighede	Aantal res- pondente uit 16	Per- sen- tasie
1.	Realistiese verwagtings van die werksituasie	12	75,0%
2.	Bemerkbare kundigheid	9	56,3%
	Basiese begrip van besigheidsbeginsels	9	56,3%
	Produktiwiteitsbewustheid	9	56,3%
	Probleemoplossingsvermoë	9	56,3%
	Persoonlike versorging en netheid	9	56,3%
	Mobiliteit	9	56,3%
3.	Leesvaardigheid	8	50,0%
4.	Sosialisering	6	37,5%
	Positiewe werksgesindheid	6	37,5%

**# Interpretasie/bespreking van die menings**

Dit is betekenisvol om 'n vergelyking te tref tussen die twee kategorieë van persoonlikheids- en karaktereienskappe en algemene vaardighede waaroor swaksiende skoolverlaters, volgens die mening van die respondente behoort te beskik (3.4.3.5(e)) en dié waaroor hulle nie beskik nie of nie genoegsaam beskik nie (3.4.3.5(f)).

Om die vergelyking meer visueel voor te stel word die eienskappe en vaardighede van beide kategorieë (naamlik dié waaroor hulle behoort te beskik en dié waaroor hulle nie beskik nie) in Kolomme A en B van Tabele 3.7 en 3.8 teenoor mekaar gestel.

Kolom A: Verteenwoordig die eienskappe en vaardighede waaroor swaksiende skoolverlaters volgens die respondente behoort te beskik

Kolom B: Verteenwoordig die eienskappe en vaardighede waaroor swaksiende skoolverlaters volgens die respondente oor die algemeen nie beskik nie of nie genoegsaam beskik nie

**Tabel 3.7                      PERSOONLIKHEIDS- EN KARAKTEREIEISKAPPE**

KOLOM A		KOLOM B	
Priori- teits- orde	Eienskappe	Priori- teits- orde	Eienskappe
1.	Selfdissipline	1.	Selfvertroue
2.	Selfvertroue	2.	Vermoë tot beheer/ hantering van frustra- sie, negatiewe gevoel- ens en ervarings, krit- iek en konflik
3.	Aanpasbaarheid	3.	Selfdissipline
4.	Vermoë tot beheer/ hantering van frus- trasie, negatiewe gevoelens en ervarings, kritiek en konflik	4.	Aanpasbaarheid
5.	Deursettingsvermoë	5.	Deursettingsvermoë

Tabel 3.8

## ALGEMENE VAARDIGHED

KOLOM A	KOLOM B
Priori- teits- orde	Priori- teits- orde
Vaardighede	Vaardighede
1. Realistiese verwagtings van die werksituasie 2. Mobiliteit 3. Bemerkbare kundigheid 4. Positiewe werksgesind- heid 5. Produktiwiteitsbewust- heid 6. Probleemoplossingsvermoë 7. Leesvaardigheid 8. Vindingrykheid 9. Persoonlike versorging en netheid 10. Basiese begrip van besigheidsbeginsels	1. Realistiese verwagtings van die werksituasie 2. Bemerkbare kundigheid 3. Basiese begrip van besigheidsbeginsels 4. Produktiwiteitsbewust- heid 5. Probleemoplossingsvermoë 6. Persoonlike versorging en netheid 7. Mobiliteit 8. Leesvaardigheid 9. Sosialisering 10. Positiewewerksgesind- heid

Wanneer die eienskappe en vaardighede in Kolomme A en B met mekaar vergelyk word, kan die volgende afleidings gemaak word:

- ~ Die vyf belangrikste persoonlikheids- en karaktereienskappe in Kolomme A en B is dieselfde. Die enigste verskil is dat die volgorde van die eienskappe effens verskil.
- ~ Die tien belangrikste algemene vaardighede in Kolomme A en B is feitlik dieselfde. Die verskille is dat
  - die volgorde van die vaardighede verskil;

- "Vindingrykheid" in Kolom A en "Sosialisering" in Kolom B as deel van die eerste tien vaardighede verskyn;

~ Die gevolgtrekking kan op grond van bogenoemde inligting gemaak word dat die respondente van mening is dat die skoolverlaters aan wie hulle 'n diens lewer, nie oor die geïdentifiseerde eienskappe en vaardighede wat hulle behoort te hê, beskik nie, of nie genoegsaam beskik nie.

#### # Implikasies vir die kurrikulum

By die ontwerp van die kurrikulum behoort die mening van die respondente ten opsigte van die belangrikste persoonlikheids- en karakter-eienskappe en algemene vaardighede waaroor swaksiende skoolverlater behoort te beskik, maar tog nie beskik nie, of nie genoegsaam beskik nie, deeglik in ag geneem te word. Die kurrikulum behoort dus daarvoor voorsiening te maak dat swaksiende kinders die geleentheid kry om dié eienskappe en vaardighede te bemeester en ontwikkel.

- (g) Moontlike redes waarom swaksiende skoolverlaters soms nie werk kan kry of behou nie (Vraag 2.3)

#### # Menings van die respondente

- 'n Gebrek aan nasionale sertifisering van kwalifikasies het tot gevolg dat werkgewers nie die kwalifikasies wat skole aan swaksiende persone uitreik, verstaan of erken nie.
- Rassistiese optrede deur sommige swaksiende persone teenoor persone van ander rasse, sowel as

die gesindheid van werkgewers of kollegas teenoor swaksiende persone, het 'n beduidende invloed op die swaksiende persoon se prestasie in die werksituasie.

- Diskriminasie teen sommige swaksiende persone slegs weens hulle gestremdheid, oefen 'n negatiewe invloed uit op hulle vermoë om werk te kry en te behou.
- Sommige swaksiende persone tree soms anti-sosiaal op en dit het 'n negatiewe invloed op hulle sosialisering en werkverrigting.
- Sommige swaksiende persone het nie geleer om hulle persoonlike begrotings te hanteer nie; daarom ondervind hulle finansiële probleme wat ernstige implikasies het vir hulle persoonlike, gesins- en beroepslewe.

#### # Interpretasie/bespreking van die menings

'n Stelsel van nasionale sertifisering van kwalifikasies, ook dié wat deur gestremde persone verwerf word, is van groot belang, omdat dit die verwarring wat by sommige werkgewers oor die kwalifikasies van swaksiende persone bestaan, sal ondervang.

Swaksiende persone behoort te leer hoe om persoonlike en sosiale vaardighede te bemeester en om lewensrealiteite soos 'n persoonlike begroting, asook rassistiese, diskriminerende en ander negatiewe gedragsvorme, te hanteer.



## # Implikasies vir die kurrikulum

By die ontwerp van die kurrikulum behoort

- aan die belangrikheid van 'n stelsel van nasionale sertifisering aandag gegee te word;
- die ontsluiting van leerlinge se persoonlike, psigiese en sosiale vaardighede 'n hoë prioriteit te hê.

- (h) Leemtes wat deur die onderwys en opleiding verhelp of geremedieer kan word (Vraag 2.4)

Respondente moes aandui watter van die leemtes en negatiewe faktore wat in vrae 2.2 en 2.3 geïdentifiseer is, na hulle mening deur die onderwys en opleiding wat aan swaksiende leerlinge gegee word, verhelp of geremedieer kan word.

Respondente het na byna al die leemtes verwys, of bloot aangedui dat hulle meen die onderwysprogram behoort almal, of byna almal tot 'n mindere of meerdere mate, te kan ondervang. In die lig daarvan sal nie verdere aandag aan die respons op die vraag gegee word nie, omdat met die ontwerp van die kurrikulum gepoog sal word om die meeste van die leemtes te ondervang.

- (i) Die mate van sukses wat skole behaal om die geïdentifiseerde eienskappe en vaardighede in swaksiende skoolverlaters te ontsluit (Vraag 2.5)

## # Menings van die respondente

Respondente is versoek om op 'n vyfpuntskaal hulle mening uit te spreek oor die mate van sukses wat skole vir gesiggestremdes behaal om die persoonlikheids- en



Tabel 3.10

## ALGEMENE VAARDIGHEDE

VAARDIGHEDE	Geen- sins	Onbe- dui- dend	Rede- lik	Groot- liks	Uit- ste- kend	Totaal uit 16
Realistiese verwag- tings van die werksituasie	5	5	4			14
Mobiliteit			8	3		11
Bemerkbare kundig- heid	2	6	2	1		11
Positiewe werksge- sindheid		5	2	2		9
Produktiwiteitsbe- wustheid	3	3	2	1		9
Probleemoplos- singsvermoë	3	3	3			9
Leesvaardigheid			3	4	1	8
Vindingrykheid	2	4	2			8
Persoonlike ver- sorging en netheid		1	4	3		8
Basiese begrip van besigheidsbeginsels	2	5				7

In die volgende vraag van die vraelys (vraag 2.6) is van respondente verwag om redes aan te voer indien hulle reken skole "Geensins", "Onbeduidend" of slegs "Redelik" daarin slaag om die geïdentifiseerde eienskappe en vaardighede in swaksiende skoolverlaters te ontsluit.

Die vraag impliseer in werklikheid dat die vyf moontlike response in twee groepe ingedeel word. Bogenoemde drie vorm een groep en die laaste twee, naamlik "Grootliks" en "Uitstekend" 'n tweede. Indien respondente dus een van die eerste drie sou aandui, sou dit beteken dat hulle meen dat skole nie werklik daarin slaag nie, of nie genoegsaam daarin slaag om die eienskappe en vaardighede in swaksiende kinders te ontsluit nie. Daarteenoor,

indien hulle een van die laaste twee aandui, sou dit beteken dat skole wel daarin slaag.

Respondente se menings word vervolgens, in die lig van bogenoemde onderskeiding, in Tabelle 3.11 en 3.12 onder óf Kolom A óf Kolom B ingedeel. Kolom A verteenwoordig die eersgenoemde drie en Kolom B die laaste twee kategorieë.

Tabel 3.11

## PERSOONLIKHEIDS- EN KARAKTEREIEISKAPPE

EIEISKAPPE	KOLOM A			KOLOM B	
	Geen-sins	Onbeduidend	Redelik	Grootliks	Uitstekend
	Totaal uit 16	%		Totaal uit 16	%
1. Selfdisipline	12	75,00%		2	12,50%
2. Selfvertroue	13	81,25%		1	6,25%
3. Aanpasbaarheid	11	68,75%		2	12,50%
4. Vermoë tot beheer/ hantering van frustrasie, negatiewe gevoelens en ervarings, kritiek en konflik	12	75,00%			
5. Deursettingsvermoë	7	43,75%		2	12,50%

Tabel 3.12

## ALGEMENE VAARDIGHEDE

VAARDIGHEDE	KOLOM A			KOLOM B	
	Geen-	Onbedui-	Rede-	Groot-	Uitste-
	sins	dend	lik	liks	kend
	Totaal uit 16		%	Totaal uit 16	%
1. Realistiese verwagtings van die werksituasie	14		87,50%		
2. Mobiliteit	8		50,00%	3	18,75%
Bemerkbare kundigheid	10		62,50%	1	6,25%
3. Positiewe werks- gesindheid	7		43,75%	2	12,50%
Produktiwiteits- bewustheid	8		50,00%	1	6,25%
Probleemoplos- singsvermoë	9		56,25%		
4. Leesvaardigheid	3		18,75%	5	31,25%
Vindingrykheid	8		50,00%		
Persoonlike ver- sorging en net- heid	7		43,75%	3	18,75%
5. Basiese begrip van besigheids- beginsels	7		43,75%		

## # Interpretasie/bespreking van die menings

Wanneer die belangrikste eienskappe en vaardighede in Kolomme A en B met mekaar vergelyk word, kan die volgende afgelei word:

- Die respondente is oorweldigend van mening dat skole vir gesiggestremdes nie daarin slaag om die eienskappe en vaardighede wat met lewensvaardighede en beroepsvaardighede te doen het, effektief in swaksiende skoolverlaters te ontsluit nie.

- Skole slaag egter wel volgens die respondente daarin om die een vaardigheid, naamlik "Leesvaardigheid", wat as deel van die belangrikste tien geïdentifiseer is en ondubbelsinnig as 'n akademiese of skolastiese vaardigheid beskou kan word, in swaksiende skoolverlaters te ontsluit.
- Die ontsluiting van ander meer skolastiese vaardighede waaroor die respondente uitspraak moes lewer (byvoorbeeld skriftelike kommunikasievaardigheid, tikvaardigheid, rekenaarvaardigheid en syfervvaardigheid) is nie aanvanklik deur hulle geïdentifiseer as van die tien belangrikste vaardighede waaroor swaksiende skoolverlaters behoort te beskik nie (3.4.3.5(d)). Daar kan egter met 'n redelike groot mate van sekerheid aanvaar word dat respondente 'n oorwegend positiewe mening het oor die sukses wat die skole in die verband behaal. Die feit dat respondente beperk was tot die aandui van slegs tien van die dertig moontlike vaardighede, het hulle waarskynlik genoodsaak om nie die vaardighede waarmee die skole wel 'n groot mate van sukses behaal, aan te dui nie. Die verwerping van genoemde en ander skolastiese vaardighede is immers basies tot die taak van enige skool. Indien dié aanname korrek is, kan aanvaar word dat dit een terrein is waarop skole oor die algemeen 'n groot mate van sukses het.

#### # Implikasies vir die kurrikulum

Wanneer die kurrikulum ontwerp word, behoort voortgegaan te word om te voorsien in die akademiese ontsluiting van swaksiende leerlinge. Daarmee saam behoort die eienskappe en vaardighede wat meer op die

ontsluiting van die leerlinge se persoonlikheid, karakter, sosiale vaardighede en beroepsvaardighede gerig is, besondere prominensie te ontvang.

- (j) Moontlike redes waarom skole nie meer suksesvol is om die geïdentifiseerde eienskappe en vaardighede in die kinders te ontsluit nie (Vraag 2.6)

#### # Menings van die respondente

- Die onderwyspraktyk, opleiding wat voorsien word en die leerplanne is nie genoegsaam beroepsgeoriënteerd nie en is veels te akademies gerig.
- Te veel klem word op eksamens en hoë slaagsyfers en te min op die ontwikkeling van die totale mens en sy individuele behoeftes in terme van 'n toekomstige beroep, gelê.
- Swaksiende kinders word dikwels oorbeskerm in skole vir gesiggestremdes. Hulle word nie in dié skole aan die "werklike" lewe blootgestel nie en daar word te veel konsessies vir hulle gemaak. So word daar valse en onrealistiese verwagtings by hulle gekweek. Een van die moontlike gevolge is dat hulle 'n onrealistiese beeld van die werksituasie ontwikkel.
- Voorligting as vak, asook die bemeestering van lewensvaardighede wat by skole aan swaksiende leerlinge voorsien word, is dikwels ontoereikend en rus nie die kinders genoegsaam vir die beroepslewe toe nie. Een van die gevolge daarvan is dat hulle verkeerde beroeps- of loopbaankeuses maak.
- Weens die genoemde onderbeklemtoning van die onderrig van lewensvaardighede, gebeur dit dikwels dat sosiale gebruike soos gesiguitdrukkinge,

oogkontak, sinvolle vryetydsbenutting en die hantering van sosiale situasies en probleme, agterweë gelaat word.

#### # Interpretasie/bespreking van die menings

Die aanleer van sekere van die noodsaaklike vaardighede soos rekenaarvaardigheid, entrepreneursopleiding, praktiese werkservaring en basiese besigheidsbeginsels is by die meeste skole nie deel van die amptelike kurrikulum nie. By dié skole waar dit wel informeel aangebied word, dra dit nie dieselfde gewig as die sogenaamde eksamenvakke nie en daarom bemeester die leerlinge nie die vaardighede nie, of bemeester hulle dit nie genoegsaam nie.

#### # Implikasies vir die kurrikulum

- Die behoefte aan 'n minder akademiese en 'n meer beroepsgerigte onderwys- en opleidingspraktyk behoort in die kurrikulum erkenning te ontvang. Dit impliseer onder andere dat minder klem op blote afrigting vir die eksamen en die behaal van hoë slaagsyfers gelê behoort te word. Die ontwikkeling van die swaksiende kind as mens in totaliteit en sy individuele behoeftes, veral met die oog op voorbereiding vir 'n toekomstige beroep, behoort die fokuspunt van die kurrikulum te wees.
- Die kweek van vaardighede soos besigheidsbeginsels en produktiwiteitsbewustheid asook entrepreneursopleiding, die ontwikkeling van 'n positiewe werksgesindheid, vindingrykheid, probleemoplossingsvaardighede, praktiese vaardighede, ensovoorts, behoort dus 'n baie hoër prioriteit in die



onderwys van swaksiende kinders te wees. Dit behoort in die kurrikulum gereflekteer te word.

- Voorligting as vak, asook die bemeestering van lewensvaardighede, behoort baie sterker as tans in die kurrikulum beklemtoon te word.

(k) Veranderings wat aan die kurrikulum en onderwyspraktyk aangebring behoort te word (Vraag 2.7)

#### # Menings van die respondente

Respondente moes hulle menings gee oor wat hulle meen in die kurrikulum ingebou, of in die onderwysstelsel en onderrigsituasie verander behoort te word, ten einde te verseker dat swaksiende skoolverlaters (beter) toegerus sal wees om die eise wat die sosiale en beroepsgemeenskap aan hulle stel, (meer) effektief te kan hanteer. Die respons was soos volg:

\* Die onderwys van swaksiende kinders behoort minder akademies georiënteerd en meer prakties en arbeids- en beroepsgerig te wees. Die volgende praktiese voorstelle om dit te bereik, is gemaak:

- Waar van toepassing behoort modulêre opleiding en opleiding in die sogenaamde tegniese N-kursusse/rigtings aangebied te word.
- As deel van die opleiding behoort leerlinge periodiek in werklike werksituasies geplaas te word, sodat hulle in die realiteit van die werksomgewing kan leer wat werk behels en watter eise aan werknemers gestel word.
- Die leerlinge behoort geleer te word om besigheidsgeoriënteerd te dink en op te tree,

sodat hulle voorberei kan word vir die wêreld van werk.

- Werksvaardighede, wat onder andere beteken om verantwoordelik en onafhanklik te kan werk en inligting te bekom, behoort bemeester te word.
- Die status en inhoud van die vak Voorligting by skole vir gesiggestremdes behoort sodanig te wees dat swaksiende kinders werklik bewus gemaak word van moontlikhede in die arbeidsmark in terme van beroepsrigtings, beroepsvereistes, loopbaanbeplanning en opleiding en verdere opleiding, asook van die hulpmiddels wat beskikbaar is om sekere beroepe vir hulle toeganklik te maak.
- Entrepreneursopleiding as 'n vak of as deel van 'n vak of kursus behoort deel van die amptelike kurrikulum te wees.
- Alle swaksiende leerlinge, ook die dogters, behoort onderrig in die bemeestering van basiese tegniese vaardighede te ontvang.

\* Die insluiting van 'n vak soos Lewensvaardighede (Life skills) of "selfstandigheidsopleiding" in die kurrikulum, behoort 'n hoë prioriteit te wees. Dit behoort sterk klem op onder andere die volgende te plaas:

- Die bemeestering van alledaagse lewensvaardighede en onafhanklikheid binne die perke van elke individu se visuele vermoë;
- Oriëntasie en mobiliteit;
- Die ontwikkeling van vaardighede om met die visuele probleem saam te leef en dit nie as verskoning te gebruik om swak prestasie te lewer nie;

- Die ontwikkeling van 'n realistiese lewensvisie, eienskappe soos selfdissipline, eerlikheid, aanpasbaarheid en stiptheid en vaardighede soos fisieke uithouvermoë en persoonlike versorging en netheid;
- Opleiding in die bemeestering van alledaagse en sosiale vaardighede en die ontwikkeling van psigiese vaardighede soos 'n gesonde selfbeeld en selfgelding, asook die hantering van samelewingsvraagstukke soos gesinsbeplanning, aborsie, vigs, geweld, ensovoorts;
- Onderrig in die basiese beginsels van huishouding, soos voedselvoorbereiding en versorging van klere, behoort aan alle swaksiende leerlinge, ook seuns, gegee te word.

\* Aanpassings in die skoolprogram

Weens hulle besondere visuele probleme het die meeste swaksiende kinders meer tyd nodig om bepaalde vaardighede te bemeester. Dit impliseer meer onderrigtyd (dus langer skooldae), maar kan selfs verlengde skooljare, waar 'n skoolstanderd oor langer as een jaar aangebied word, beteken. Geïndividualiseerde onderrigprogramme, veral in die jare voor skoolverlating, is noodsaaklik.

# Interpretasie/bespreking van die menings

Die voorstelle wat respondente maak is oor die algemeen baie sinvol en in 'n groot mate op die verwerwing van lewensvaardighede en beroepsvaardighede gerig.

'n Aantal van die voorstelle is in 'n mindere of meerdere mate deel van die huidige onderrigprogram van die meeste skole vir gesiggestremdes. In die meeste gevalle is dit egter nie deel van die amptelike kurrikulum nie en geniet dit gevolglik nie dieselfde status as die huidige eksamenvakke nie.

Ander voorstelle word tans nog nie as deel van die formele kurrikulum aangebied nie. Daar bestaan egter meriete vir die insluiting daarvan in die kurrikulum.

#### # Implikasies vir die kurrikulum

- \* Die kurrikulum behoort daarvoor voorsiening te maak dat die onderwys van swaksiende kinders minder akademies georiënteerd en meer prakties en arbeids- en beroepsgerig sal wees.
- \* Die insluiting van 'n omvattende vak soos Lewensvaardighede (Life skills) of "selfstandigheidsopleiding" waarvan 'n verskeidenheid aspekte soos voorligting, entrepreneursopleiding, werkservaring, oriëntasie en mobiliteit en alledaagse vaardighede deel is, behoort 'n hoë prioriteit vir insluiting in die kurrikulum te wees. Alternatiewelik kan dit deel van die vak Voorligting wees.
- \* Die voorsiening van genoegsame tyd en indien nodig, meer tyd, op die skoolrooster en in die skool- en jaarprogram om die noodsaaklike vaardighede in die kinders te ontsluit en deur hulle te laat bemeester, behoort in die kurrikulum aanbeveel te word.

- (1) Samevatting van gemeenskapsverwagtings soos deur die meningsopname geïdentifiseer

Die kern van die menings van die respondente is dat die onderwys wat tans aan swaksiende kinders voorsien word, te akademies georiënteerd is en dat die ontsluiting van lewensvaardighede in die kinders in 'n sin groter prioriteit behoort te geniet as die verwerwing van akademiese vaardighede.

Die belangrikheid van laasgenoemde word egter nie geringgeskat nie, want dit voorsien die skolastiese vaardighede waarsonder dit moeilik sal wees om werk te kan kry en behou. Verwerwing van die meer lewensgeoriënteerde vaardighede is egter van die uiterste belang indien die swaksiende persoon homself as volwaardige mens in die sosiale en beroepslewe moet kan handhaaf.

#### 3.4.4 SINTESE VAN GEMEENSKAPSVERWAGTINGS

In paragraaf 3.2.4.3(b) is 'n sintese gemaak van die gemeenskapsverwagtings ten opsigte van die onderwys aan swaksiende kinders wat in die literatuur geïdentifiseer kon word. In paragrawe 3.4.3.5(k & l) is die kern van die verwagtings wat deur die meningsopname oor dié soort onderwys uitgewys is, aangedui.

Uit bogenoemde blyk dit dat die gemeenskap pertinente en hoë verwagtings van die onderwys wat aan swaksiende kinders gegee word, koester. Die verwagtings word veral gefokus op die verwerwing van noodsaaklike lewensvaardighede en die gereedmaking van swaksiende kinders om by skoolverlating die eise wat vanuit die gemeenskaps- en beroepslewe aan hulle gestel gaan word, te kan hanteer.

Indien die verwagtings wat deur middel van beide die literatuurstudie en die meningsopname geïdentifiseer is met mekaar vergelyk word, blyk dit dat daar 'n groot mate van ooreenstemming is. Nasionaal en internasionaal koester die instansies wat ten nouste by die onderwys van swaksiende kinders betrokke is, sowel as die organisasies wat 'n diens aan swaksiende skoolverlaters lewer, in 'n groot mate dieselfde verwagtings van dié soort onderwys.

Wat die huidige praktyk van onderwysvoorsiening aan swaksiende kinders betref, dui die literatuurstudie en meningsopname daarop dat aan baie van die verwagtings nie voldoen word nie, of nie ten volle voldoen word nie. Dit bevestig die relevansie van hierdie studie, wat daarop gerig is om 'n kurrikulum te ontwerp waardeur swaksiende kinders sodanig ontsluit kan word dat hulle by skoolverlating (meer) gereed sal wees om die eise van die volwasse lewe te hanteer. Dié standpuntinname moet nog verder aan die bevindings in die volgende hoofstuk, wat oor die behoeftes van swaksiende leerlinge handel, getoets word.

## HOOFSTUK 4

### LEERLINGBEHOEFTE: ONDERWYS VAN SWAKSIENDE KINDERS

#### 4.1 INLEIDING

#### 4.2 NORMAALSIENDHEID

##### 4.2.1 INLEIDING

##### 4.2.2 DOMINANTE EN KONTROLERENDE FUNKSIE VAN DIE GESIGSINTUIG

###### 4.2.2.1 Dominante funksie van die gesigsintuig

###### 4.2.2.2 Kontrollerende funksie van die gesigsintuig

##### 4.2.3 ANATOMIE EN FISIOLOGIE VAN DIE GESIGSINTUIG

###### 4.2.3.1 Bou van die oog

###### 4.2.3.2 Verhouding tussen oog en brein

###### 4.2.3.3 Visuele waarneming

###### 4.2.3.4 Ontwikkeling van normale visie

##### 4.2.4 PERSEPTUERING EN KONSEPTUERING

###### 4.2.4.1 Inleiding

###### 4.2.4.2 Perseptuering

###### 4.2.4.3 Konseptuering

##### 4.2.5 SAMEVATTING

#### 4.3. SWAKSIENDHEID

##### 4.3.1 INLEIDING

##### 4.3.2 OMSKRYWING EN DEFINIËRING

##### 4.3.3 VISUELE PROBLEME BY SWAKSIENDE KINDERS

###### 4.3.3.1 Algemene aanduidings van visuele probleme

###### 4.3.3.2 Oogkondisies wat swaksiendheid tot gevolg het

###### (a) Refraksie-afwykings

###### (b) Ontwikkelingsafwykings en oogsiectes

###### (c) Defektiewe spierontwikkeling

##### 4.3.4 IMPLIKASIES VIR DIE LEERPROSES

#### 4.4 LEERLINGBEHOEFTE

##### 4.4.1 INLEIDING

##### 4.4.2 LITERATUURSTUDIE

###### 4.4.2.1 Bevindings van die literatuurstudie

- 4.4.2.2 Sintese van leerlingbehoefte wat op die kurrikulum betrekking het
- 4.4.2.3 Samevatting
- 4.4.3 EMPIRIESE STUDIE: MENINGSOPNAME
- 4.4.3.1 Inleiding
- 4.4.3.2 Doel met die meningsopname en vraelys
- 4.4.3.3 Metode van ondersoek
- 4.4.3.4 Navorsingsontwerp
  - (a) Identifisering van respondente
  - (b) Ontwerp van die vraelys
  - (c) Verspreiding en terugbesorg van vraelyste
- 4.4.3.5 Resultate van die meningsopname en die implikasies daarvan vir die ontwerp van 'n kurrikulum vanuit makroperspektief
  - (a) Inleiding
  - (b) Strukturering van die bespreking
  - (c) Algemene inligting en oriëntering (Vraag 1.2)
  - (d) Die belangrikste probleme wat swaksiende persone in die werksituasie ondervind en moontlike redes daarvoor (Vrae 1.3, 1.4 en 1.6)
  - (e) Voorbereiding en toerusting deur skole (Vraag 1.7)
  - (f) Algemene indruk van swaksiende persone in die werksituasie (Vraag 1.5)
  - (g) Persoonlikheids- en karaktereienskappe en algemene vaardighede waaroor swaksiende skoolverlaters behoort te beskik (Vraag 2.1)
  - (h) Persoonlikheids- en karaktereienskappe en algemene vaardighede waaroor swaksiende skoolverlaters oor die algemeen nie beskik nie of nie genoegsaam beskik nie (Vraag 2.2)
  - (i) Verdere eienskappe en vaardighede wat dit vir swaksiende skoolverlaters moontlik sal maak om 'n (groter) sukses van die lewe na skoolverlating te maak (Vraag 2.3)



- (j) Leemtes wat deur die onderwys en opleiding wat deur skole voorsien word, verhelp of geremedieer kan word (Vraag 2.4)
- (k) Die mate van sukses wat skole behaal om die geïdentifiseerde eienskappe en vaardighede in swaksiende skoolverlaters te ontsluit (Vraag 2.5)
- (l) Moontlike redes waarom skole nie meer suksesvol is om die geïdentifiseerde persoonlikheids- en karaktereienskappe en algemene vaardighede in swaksiende skoolverlaters te ontsluit nie (Vraag 2.6)
- (m) Voorgestelde veranderinge aan die kurrikulum en onderwyspraktyk (Vraag 2.7)

4.4.3.6 Samevatting van bevindings van die meningsopname

4.4.4 SINTESE VAN LEERLINGBEHOEFTE

4.5 SAMEVATTING

## HOOFSTUK 4

### LEERLINGBEHOEFTE: ONDERWYS VAN SWAKSIENDE KINDERS

#### 4.1 INLEIDING

In sy bespreking van die gesiggestremde kind dui Pauw (1990:364) aan dat 'n kind met 'n gesigsverlies of visuele gestremdheid 'n tekort ten opsigte van sy visuele funksies het. Dit is die gevolg van wanontwikkeling, onderontwikkeling, beskadiging of siektetoestande van die oog, die optiese senuwee of die brein. Dié afwykings kan wissel van matige en gedeeltelike gesigsverlies tot algehele blindheid.

Pauw (1990:364) dui voorts aan dat die gesigsintuig 'n oorheersende rol in die perseptuele ervaring van die mens speel. Daarom het visuele tekorte gewoonlik ernstige implikasies vir die leergebeure en vir die persoonlikheidsontwikkeling en volwassewording van gesiggestremde kinders. Hierdie studie fokus, soos reeds aangedui, op swaksiende kinders en het ten doel om 'n kurrikulum te ontwerp wat die implikasies van die gedeeltelike gesigsverlies van swaksiende kinders kan ondervang.

Voordat gepoog kan word om so 'n kurrikulum te ontwerp, moet die volgende aspekte in hierdie hoofstuk aan die orde gestel word:

- Die aard en funksie van die gesigsintuig by normaalsiende kinders. Scholl (1986:65) beweer in dié verband

*An understanding of normal growth and  
development is essential to an*

*understanding of the growth and development of children with visual impairments.*

- Die aard en die implikasies van 'n gedeeltelike gesigsverlies, soos dit by swaksiende kinders manifesteer.
- Die behoeftes wat swaksiende kinders het ten opsigte van die onderwys wat aan hulle voorsien word.

## 4.2 NORMAALSIENDHEID

### 4.2.1 INLEIDING

Peiser (1978:409) beskryf visie as

*the individual's ability to react to and interact with his environment on the basis of information received through his eyes.*

Verder maak hy 'n onderskeid tussen gesigskerpte (*visual acuity*) en visie (*vision*). Gesigsvermoë is volgens hom die sensoriese vermoë van die oog om fyn detail op sowel 'n ver afstand as van naby waar te neem en is een van die komponente van visie. Visie beskou hy as 'n kognitiewe handeling wat die mens in staat stel om na 'n voorwerp te kyk en dit nie alleen te identifiseer nie, maar ook te bepaal waar dit is, wat die grootte daarvan is, watter afstand dit van die waarnemer is en wat die tekstuur, reuk en ander kenmerke daarvan is. Visie behels dus die samesmelting van visuele stimuli met die inligting wat van die ander sensoriese modaliteite van gehoor, tas, kinestese, smaak en reuk verkry word.

Ward (1986:35) stel die volgende vrae ten opsigte van die visuele vermoë van die mens:

*How do we get the outside world 'inside' of us? What makes it possible for us to know what surrounds us and who is near us? What makes it possible for us to distinguish colors and sounds and textures? Why do we recognize some places and people and not others?*

Sy verduidelik verder dat die antwoorde op dié en soortgelyke vrae die lig laat val op die sensoriese vermoëns waaroor die mens beskik. Die gehoor-, gesig- en reuksintuig voorsien die mens van inligting oor die naby en verder geleë omgewing, terwyl die smaak- en tassintuig aan hom help openbaar wat fisies met hom kontak maak. Die sintuie vul mekaar dus aan en funksioneer gewoonlik saam (Pauw 1990:374).

Vaughan (1978:7) dui egter aan dat van die vyf vernaamste sintuie van die mens, die gesigsintuig nie alleen die dominante nie, maar ook die kontrolerende sintuig is. Al die ander sintuie is ondergeskik aan die gesigsin. Enkele weke na 'n baba se geboorte word sy oë die kindjie se belangrikste bron van inligting aangaande die wêreld waarin hy leef (Lindstedt 1991:2). Wanneer 'n mens se oë oop is en daar lig is, funksioneer sy gesigsintuig. Selfs as sy oë gesluit is of as hy in die donker is, kan hy visuele beelde oproep, want hy het 'n visuele geheue. Hierdie visuele geheue is uiters belangrik vir die kognitiewe ontwikkeling van die mens.

Pauw (1990:374) bevestig ook dat gesig of visie die dominante sintuig is as hy aandui:

*Nie alleen inisieer dit dikwels 'n  
sintuiglike ervaring nie, maar dit  
koördineer en bevestig die  
gewaarwordinge van die ander sintuie.*

Voorts wys hy daarop dat die visuele sintuig in gewone omstandighede verantwoordelik is vir sowat 85% van alle sensoriese gewaarwordinge uit die omgewing en daarom is dit ook instrumenteel in die perseptuering wat daarmee saamhang.

Barraga (1986a:86) verduidelik dat 'n mens 'n groter hoeveelheid inligting binne 'n korter tyd deur die gesigsintuig as deur enige ander sintuig bekom. Die oog voorsien die brein van die sensasies om, terwyl die liggaam op een plek stilstaan, kleur te kan interpreteer, die dimensionele kwaliteite van 'n voorwerp te kan waarneem, 'n indruk van afstand te kry en beweging te volg en te ervaar. Visie is die tussenganger vir die ander sintuie en dien as stabiliseerder tussen die persoon en die eksterne wêreld.

Die dominante en kontrolerende funksies van die gesigsintuig word in meer besonderhede deur Vaughan (1978:7-9) en Lindstedt (1991:2-4) onderskei soos in die volgende paragraaf uiteengesit:

#### **4.2.2 DOMINANTE EN KONTROLERENDE FUNKSIE VAN DIE GESIGSINTUIG**

##### **4.2.2.1 Dominante funksies van die gesigsintuig**

###### **\* Oriëntering ten opsigte van die ruimte en omgewing**

Dit stel die mens in staat om hom in 'n gegewe omgewing te oriënteer en sy posisie daarin te bepaal. Daardeur kan die mens sy omgewing verken, rigting bepaal, 'n

toneel in geheel waarneem en met vreemde omstandighede vertrouwd raak. Dit voorsien dus die basis vir lokomotoriese visie.

\* Oriëntering ten opsigte van afstand

Deur die gesigsvermoë kan die mens iets of iemand op 'n ver afstand waarneem. Deur byvoorbeeld vir 'n persoon te waai, word kontak bewerkstellig en sosialisering bevorder.

\* Voorsien inligting in detail

Die gesigsintuig maak die waarneming van fyn besonderhede van verskillende dinge moontlik. Die besonderhede van die patrone van voorwerpe en prente, wat van fundamentele belang by lees is, word voorsien.

\* Ontwikkeling van die visuele geheue

'n Groot terrein kan in 'n oogopslag waargeneem en ingeneem word. Uit die groot verskeidenheid wat waargeneem word, word geselekteer en visuele beelde daarvan word in die geheue gevorm en vasgelê. Dit kan dan vir latere gebruik opgeroep word.

\* Bevordering van die estetiese lewe

Deur dit wat visueel waargeneem word, kan die ontwikkeling van die estetiese lewe van die mens bevorder of selfs benadeel word.

\* Ontwikkeling van die tydsbegrip

Die afbakening van lig en donker aan die begin en einde van die dag en die waarneming van die son en ander

hemelliggame gedurende die dag en nag, bevorder die ontwikkeling van 'n tydsbegrip.

#### 4.2.2.2 Kontrolerende funksie van die gesigsintuig

Hoewel al die ander sintuie ook ten nouste betrokke is, speel die gesigsintuig by feitlik elke moontlike handeling 'n kontrolerende rol. As die mens se ander sintuie iets waarneem, of as 'n handeling uitgevoer word, word die gesigsintuig ingespan om die besonderhede te kontroleer. Oneindig baie voorbeelde kan genoem word, waaronder die vang van 'n bal, die reik na 'n deurknop, die gooi van 'n voorwerp, ensovoorts. Die gehoorsin neem 'n geritsel in die gras, die reuksin 'n brandreuk en die tassin 'n tekstuur waar en in al die gevalle word die besonderhede deur die gesigsintuig gekontroleer.

Uit bogenoemde en baie ander voorbeelde is dit duidelik dat die mens se sintuiglike struktuur as 'n eenheid funksioneer, met die gesigsin as die leidende of hoofelement.

Omdat die visuele vermoë van die mens so 'n belangrike funksie is, sal vervolgens na die normale ontwikkeling daarvan, asook na die anatomie en fisiologie van die gesigsintuig gekyk word.

#### 4.2.3 ANATOMIE EN FISIOLOGIE VAN DIE GESIGSINTUIG

Gregory (1966:35-50), Jan, Freeman & Scott (1977:9-11), Chalkey (1984:71-72), Ward (1986:35-42), Hyvärinen (1988:1), Meire & Delleman (1987:13-18), Pauw (1990:369-372), Lindstedt (1991:1-15), Sykes & Ozoji (1992:26-28), De Groot, Chapel & Halfwerk (1992:35-42) en Vaughan (1995:37-39) bespreek bepaalde aspekte en besonderhede van die anatomie en fisiologie van die oog. Vir die doel van hierdie studie

word met die volgende besonderhede wat uit bogenoemde bronne verwerk is, volstaan:

#### 4.2.3.1 Bou van die oog

Die oog is 'n bolvormige orgaan en is by volwasse persone sowat 25 mm in deursnee. Dit is 'n hoogs komplekse meganisme wat visuele waarneming moontlik maak. Die eksterne organe en strukture soos die oogspiere, die traankliere, die ooglede, wimpers en wenkbroue stel die oog in staat om in wisselende omstandighede te kan funksioneer en visie moontlik te maak.

Die mens se oë kom in peervormige beenkaste in die skedel voor. Die voorkant van die oog word deur die ooglede afgesluit. Die vet en bindweefsel wat die oogbol in die oogkas omring, beskerm die oog, die optiese senuwee en die ses uitwendige oogspiere wat aan die een kant aan die oogbol en aan die ander kant aan die wand van die oogkas geheg is. Die knipmeganisme van die ooglede het besondere beskermings- en instandhoudingsfunksies. Dit beskerm die oë teen die indring van voorwerpe. Verder is dit by die eweredige verspreiding van tranen betrokke. Trane, 'n saline- of soutoplossing, word voortdurend deur die traankliere afgeskei en vloei oor die voorkant van die oë om hulle klam te hou en te beskerm. Weens die knipaksie van die ooglede, word die tranen eweredig oor die voorkant van die oog versprei. Klein ongewenste voorwerpies word op dié wyse van die oogbol "afgewas" en verwyder.

Die omhulsel van die oog is 'n sterk weefsel wat uit drie lae bestaan. Die lae is die buitenste laag, die vesellaag of sklera; die middelste vaskulêre laag of choroïde; die binneste laag van senuwee-eindpunte, die retina. Die senuwee-eindpunte in die retina staan as keëltjies en stafies bekend. Die keëltjies is sensitief vir helder



daglig en goeie kunslig en funksioneer by die waarneming van fyn detail en kleur. Die stafies is sensitief vir beweging en lae vlakke van beligting en funksioneer by waarneming in die skemerlig en donker en maak ook periferiese waarneming moontlik. Die keëltjies is hoofsaaklik in en om die makula gegroepeer, terwyl die stafies hoofsaaklik verder na voor in die ronding van die retina voorkom. Daar is egter nie 'n presiese gebiedskeiding tussen die twee groepe senuwee-eindpunte nie, maar 'n digter groepering van óf stafies óf keëltjies kom wel in die genoemde areas voor.

In die sentrale deel van die retina, die makula, kom 'n baie klein area, bekend as die geelvlek of fovea, voor. Die binneste retinale lae is sodanig gevorm dat dit in die fovea-area 'n klein holtetjie vorm. In die basis van die holtetjie is die sensoriese keëltjies dun en styf teen mekaar geplaas. Dit maak skerp visie moontlik.

Die voorste deel van die oog, die helder en deursigtige kornea, vorm saam met die aangrensende ondeursigtige sklera die buitenste laag van die oog. Die kornea is die "venster" van die oog waardeur lig die oog binnedring. Dit is direk voor die iris en pupil en vorm die voorste wand van die voorste oogkamer.

Die gedeelte voor die lens, die voorste oogkamer en die gedeelte agter die iris en aan weerskante van die lens, die agterste oogkamer, bevat die wateragtige vog (die aqueous). Dit is 'n helder vloeistof wat deurlopend deur die siliêre liggaam, wat deel van die iris is, gevorm of geproduseer word. Die aqueous vloei van agter die iris deur die pupil na die voorste oogkamer. Die oortollige vloeistof word in die hoekie wat deur die iris en die kornea gevorm word deur 'n netwerk van filtreerruimtetjies (die trabekulum), gefiltreer. Die uitvloei van die oortollige vloeistof is nodig om te verseker dat die intra-okulêre drukking in die

twee oogkamers altyd konstant bly. Die vloeistof vloei dan verder deur die Kanaal van Schlemm en word in die bloedstroom opgeneem.

Die iris is die gekleurde deel van die oog. In die middel daarvan is, soos reeds genoem, 'n ronde opening, bekend as die pupil. Die grootte van die pupil word deur die sluit- of ringspiere (sfinkterspiere) en die rekspiere (dilateerspiere) van die iris verklein of vergroot om die hoeveelheid lig wat die oog binnedring, te beheer.

Net agter die iris en pupil is die lens van die oog. Dit is 'n helder deursigtige sferiese struktuur wat min of meer vry aan draagligamente (Zinn se sonules of zonula), wat aan die een kant aan die siliêre liggaam en aan die ander kant aan die lens geheg is, hang. Die siliêre liggaam beskik oor 'n klein spiertjie wat die vermoë het om saam te trek en te ontspan. In reaksie op die hoeveelheid lig wat die oog binnedring, wysig die spiertjie die spanning in die sonules. Die sonules se sametrekking of ontspanning verander weer die lens se ronding, wat dit moontlik maak om afwisselend op naby sowel as ver(der) geleë voorwerpe te kan fokus. Dié proses staan as akkommodasie bekend. Die middelste vaskulêre laag (wat die retina voed), die iris en die siliêre liggaam vorm saam wat bekend staan as die uvea.

Die ruimte agter die lens word tot teen die retina deur 'n ten volle deursigtige glas- of jellie-agtige vloeistof, die vitreous, gevul. Die vitreous of glasagtige liggaam word aanmekaar gehou deur 'n netwerk van dun deursigtige vesel soos dié van 'n visnet en maak dit moontlik dat die oogbal sy ronde vorm behou.

Die totale oog en elke deel daarvan is dus 'n uiters gespesialiseerde struktuur wat dit gesamentlik moontlik maak dat 'n mens kan sien. Die intaktheid of ongeskondenheid en

strukturele posisie van die dele daarvan, beïnvloed die funksionering van elke deel en van die totale visuele sisteem.

#### 4.2.3.2 Verhouding tussen oog en brein

Die optiese- of gesigsenuwee verbind die oë met die brein. Die optiese senuwee ontstaan in die retina van die oog en strek na die agterkant van die oog, na 'n sifagtige opening in die sklera. Die talryke senuvesels van die optiese senuwee gaan deur die sifagtige opening en deur 'n opening in die skedel (die optiese foramen). Net agter die optiese foramen, in die breinholte, kom die twee optiese senuwees (een van elke oog) in die optiese chiasma bymekaar. Die visuele impulse vanaf die regter helftes van die retina van beide oë word na die regterkant van die brein gelei, terwyl die impulse van die linkerhelftes van albei retinas weer op hulle beurt na die linkerkant van die brein gelei word. Die senuvesels wat impulse vanaf die nasale helfte van die retina van elke oog gelei, kruis by die optiese chiasma (Botha 1990:232). Weens dié verdeling en samevoeging van 'n deel van die senuvesels van elk van die twee optiese senuwees, is die regterkant van die brein verantwoordelik vir die visie van die linker oog en die linkerkant van die brein vir die visie van die regter oog. Die senuvesels wat in die retina begin, eindig net agter die optiese chiasma en verbind deur 'n sinaps met 'n stel ander senuvesels wat tot in die oksipitale lob van die brein strek. Dit dien dus as 'n verbindingskabel tussen die optiese chiasma en die oksipitale korteks van die brein.

Die oksipitale lobbe van die brein is die kleinste van die kortikale lobbe en is hoofsaaklik daarvoor verantwoordelik dat visuele impulse wat na die visuele gebiede deur die optiese senuwee gelei word, deur die korteks van die brein ontleed en geïnterpreteer word. Die primêre visuele gebied

ontvang dus die visueel-sintuiglike impulse via die optiese chiasma en die talamus. Daar is ook 'n verdere visuele baan waarlangs sekere impulse vanaf die retina via die colliculi van die midbrein en die talamus na die oksipitale lobbe gaan. Dié baan het te doen met refleksiewe funksies soos die knip van die ooglede, die vergroting en verkleining van die pupil en die akkommodasie van die lens. Langs die primêre visuele area kom die visuele assosiasie-areas asook die visuele motoriese areas voor (Botha 1990:227).

Die werklike visualisering van 'n beeld en die interpretasie van wat gevisualiseer word, vind dus in die brein plaas.

#### 4.2.3.3 Visuele waarneming

Die visuele of gesigsvermoë van die mens is van lig afhanklik. Visie is daarom die proses waardeur lig wat vanaf voorwerpe wat in die visuele veld van die mens bestaan, gereflekteer word. Liggolwe of ligprikkel dring deur die deursigtige dele van die oog en word as gevolg van die proses van akkommodasie van die lens van die oog op die retina tot fokus gebring. Daar word dit geregistreer en tot visuele impulse omskep. Die deursigtige dele van die oog is, soos reeds aangedui, van voor na agter in die oog, die kornea, die wateragtige liggaam of vog (aqueous), die pupil, die lens en die glasagtige liggaam (vitreous).

Die opening in die iris, die pupil, wissel op 'n onwillekeurige wyse in grootte ten einde die hoeveelheid lig wat die oog binnedring, te kan beheer. Deur die betrokkenheid van die siliêre liggaam of spier, beskik die lens oor die vermoë om te akkommodeer. Akkommodasie verwys na die lens se vermoë om van vorm te verander. Na gelang van die behoefte, kan die lens meer konveks word om naby geleë voorwerpe te kan waarneem en meer konkaf om verder geleë voorwerpe waar te neem.

Chemiese prosesse vind in die retina plaas waar elektriese impulse opgewek en via die optiese senuwee na die oksipitale lobbe van die brein vervoer word. Op pad na die oksipitale lobbe lei die baan deur die optiese chiasma na die laterale liggaampies van die talamus. Die talamus stuur dan die impulse na die visuele areas in die oksipitale lobbe. In die primêre visuele area daarvan word die impulse in presepte verwerk. In die sekondêre en tersiêre visuele areas word betekenis aan die persepte gegee en word konsepte gevorm. So word die visuele impulse dus gedekodeer en as visie geïnterpreteer (Botha 1990:232).

Die brein beskik verder ook oor die vermoë om die effens verskillende beelde wat van die twee oë afkomstig is, in 'n enkele beeld te laat ineensmelt of ineenvloei. Dit staan as binokulêre visie bekend.

Ten einde die visuele beelde wat van die twee oë afkomstig is in 'n enkele beeld te laat verenig, is dit noodsaaklik dat die twee oë gelyktydig in dieselfde rigting beweeg. Dit word moontlik gemaak deurdat die ses ekstra-okulêre oogspiere in harmonie met mekaar saamwerk.

#### 4.2.3.4 Ontwikkeling van normale visie

Meire en Delleman (1987:19-45), Hyvärinen (1988:1-14) en Lindstedt (1991:2,5) bespreek die ontwikkeling van normale visie by die mens en dui die volgende aan:

- # Alle mense word met lae visie gebore. Die gesigskerpthe van 'n pasgebore babatjie is ongeveer 6/200. Die gesigsvermoë ontwikkel egter baie vinnig gedurende die eerste weke na geboorte weens die ontwikkeling van sellulêre kontak tussen die retina, visuele bane en die visuele korteks. 'n Pasgebore kindjie ontvang 'n magdom indrukke vanaf die verskillende sintuie. Hy het

'n aangebore vermoë om die sintuiglike indrukke te ontvang en in 'n mate te verwerk. So word hy in staat gestel om 'n selfbewussyn te ontwikkel; om rigting te leer onderskei; om die struktuur, omvang, posisie, vorm en die ruimte waarbinne dinge voorkom, te bepaal. Die sintuiglike indrukke help die kindjie om die wêreld om hom te leer ken en benut en om fisies aktief te wees, en so leer hy om van sy behoeftes te bevredig (of bevredig te kry), interessante voorwerpe raak te sien, ensovoorts.

# Sekere visuele vermoëns is aangebore, maar voor dié vermoëns vir die kindjie nuttig kan wees, is groei, ontwikkeling, ontsluiting en ervaring noodsaaklik. Sou dit plaasvind, het visie vir hom praktiese waarde en lei dit tot latere visuele gedrag.

# Die kind se visuele gedrag weerspieël sy totale visuele vermoë en is die gevolg van 'n hele aantal visuele funksies. Die funksies sluit onder andere die volgende in:

- \* gesigskerpte - dit is die vermoë om besonderhede of detail op 'n kort sowel as lang afstand te kan onderskei;
- \* onderskeiding van kontraste - dit is die vermoë om die verskille tussen voorwerpe te kan waarneem;
- \* gesigsveld - dit is die totaal van wat gelyktydig deur die twee oë waargeneem word as 'n mens in 'n bepaalde rigting kyk of as die oë op 'n punt gefikseer word en strek in alle rigtings na bo, onder, regs en links en sluit sowel sentrale- as periferiese visie in;

- \* binokulêre koördinasie - dit is die vermoë om diepte waar te neem en afstand te peil;
- \* nagvisie - dit is die vermoë van die oë om by swak lig aan te pas en in swak lig te kan sien;
- \* ligaanpassing - dit is die vermoë van die oë om by skerp lig aan te pas en verblinding as gevolg daarvan te voorkom;
- \* kleurwaarneming - dit is die vermoë om tussen verskillende kleure en skakerings van kleure te kan onderskei.

Die okulomotoriese funksies of oogspierbewegings wat die posisie van die oog en die vermoë om op iets te fokus beheer, ontwikkel gelyktydig en gesamentlik met die verskillende visuele funksies. Soos wat die kind se ontwikkeling voortgaan, word die visuele funksies en die okulomotoriese funksies interafhanklik. So bepaal en beïnvloed die funksionering van en samewerking tussen die eksterne en interne spiere van die oog onder andere die volgende fasette van visuele gedrag:

- die vermoë om op iets te fokus en die oë stil te hou ten einde dit deeglik te ondersoek;
- die vermoë om 'n voorwerp met die oë te volg;
- die vermoë om 'n vinnige waarneming van 'n omgewing te doen op soek na visuele inligting;
- die aanpas van die refraksievermoë van die oë ten einde op voorwerpe wat verskillende afstande van die oë af is, te fokus.

By wyse van samevatting beskryf Lindstedt (1991:1) visie soos volg:

*Seeing and its utilisation are very much based on the proper utilisation of visual impressions by the brain. These impressions have to be combined with impressions from other senses, linked up with motor functions (movement of the head, body, eye and hand) and processed conceptually and emotionally.*

#### 4.2.4 PERSEPTUERING EN KONSEPTUERING

##### 4.2.4.1 Inleiding

Volgens Barraga (1986b:70) vind perseptuele ontwikkeling en die leerproses by die meeste kinders spontaan plaas. Daar is egter 'n groot aantal sensoriese en kognitiewe faktore betrokke by die vestiging van effektiewe leerpatrone. Die kombinerings van fragmentariese of onvolledige brokkies sensoriese stimuli in betekenisvolle persepte en dan in stabiele konsepte, is nodig om die funksionele kennis vir alles wat die kind doen, te bewerkstellig. Die proses van sortering, kodering en organisering van persepte en konsepte om gesamentlik nuttig te wees vir individuele leer en gedrag, is 'n komplekse intellektuele of kognitiewe proses, selfs as die sensoriese sisteme en die brein van die kind onbeskadig en intakt is en optimaal funksioneer.

Barraga (1986b:70) dui voorts aan dat wanneer die kind visuele stimuli as betekenisvol interpreteer, begin hy diskrimineer of onderskei tussen voorwerpe wat hy sien. Aanvanklik is dit slegs growwe onderskeidings, maar dit word al hoe meer verfyn. Gou lei die baie onderskeidings tot die herkenning van dinge wat vroeër reeds gesien is. Dit dui op die ontwikkelende vermoë om indrukke in die geheue te bêre en wanneer dit benodig word, op te roep. Dit is 'n aanduiding dat visuele leer plaasvind. Visuele persepsie



stabiliseer baie gou as daar geen probleme in óf die oog en visuele sisteem óf die prosesserings- en koderingsvermoë van die brein is nie. Die vaslegging van 'n algemene patroon van visuele, perseptuele en kognitiewe ontwikkeling as 'n geleidelike proses is teenwoordig by alle normaalsiende kinders gedurende hulle voorskoolse jare. Dit is egter afhanklik van beskikbare visuele stimulering, die interpretering daarvan en die gebruik van taal waarmee die inligting oorgedra of verduidelik word.

Met bogenoemde as agtergrond, sal daar vervolgens kortliks op perseptuering en konseptuering, veral met die gesigsintuig in gedagte, gefokus word.

#### 4.2.4.2 Perseptuering

Die brein van die mens het self geen kontak met die buitewêreld nie, maar soos reeds aangedui, ontvang dit impulse en indrukke vanaf die verskillende sintuiglike organe. Die brein en die sintuiglike organe is aan mekaar verbind deur 'n netwerk van senuwees. Die impulse word na die brein in die vorm van voor-betekenisvolle sensasies gevoer, waar dit ontvang en geïnterpreteer word en betekenis daaraan verleen word. Daarna integreer en korreleer die brein die inligting met vorige indrukke en ervarings sodat die voorwerp herken kan word en aksies beplan kan word. So word persepte gevorm. Ten opsigte van die rol van visuele impulse by perseptuering kan dus gesê word "*... the eyes look but the brain sees...*" (Benadé 1992:56).

Barraga (1976:15) dui aan dat visuele persepsie verwys na die vermoë om te interpreteer wat gesien word. Dit is met ander woorde die vermoë om alle inligting wat deur die visuele sintuig ontvang word, te begryp en betekenisvol te interpreteer. Inligting wat deur die oë bekom word, moet deur die brein ontvang en gekodeer en met ander inligting

geassosieer word. Selfs wanneer die inligting wat ontvang word, beperk of gebrekkig is, ontvang die brein visuele indrukke en is in staat om dit heel akkuraat te interpreteer. Visuele persepsie is dus die vertolkingsproses wat meer te doen het met die kind se leervermoëns as met die toestand van sy oë. In 'n latere publikasie verduidelik Barraga (1986a:87) dit soos volg:

*Visual perception involves examining an object, distinguishing the essential features, understanding the relationship between the elements, and integrating the information into a meaningful whole.*

Daar is dus volgens bogenoemde outeur 'n noue verband tussen die motoriese, perseptuele en kognitiewe stelsels van die brein.

Super (1970:40) beskryf die proses soos volg:

Inligting van die kind se leefwêreld word gelyktydig deur die verskillende sintuie van die liggaam na die brein gevoer. Dit vind op 'n geselekteerde basis, volgens die vermoë van elke sintuig om relevante inligting te voorsien, plaas. So werk die oë byvoorbeeld saam met die ore en die kinestetiese stelsel om voorwerpe in die ruimte te lokaliseer en die kind se posisie in die ruimte en ten opsigte van ander voorwerpe te help bepaal. Ten opsigte van die bepaling van vorm word hy in staat gestel om soveel inligting moontlik van elk van die sintuie te bekom, sodat hy die helderste beeld van 'n voorwerp kan vorm en die duidelikste moontlike begrip daarvan kan kry.

Perseptuering is dus volgens hom

*the ability to receive, absorb, and integrate as well as to reactivate sensory and motor information on a selective basis for the purpose of maximum understanding and for most effective action.*

Jan, Freeman & Scott (1977:22) verduidelik dat

*perception involves interpretation of sensation and invokes memory, other senses and obviously the central nervous system.*

Perseptuele ontwikkeling vind volgens Benadé (1992:57-58) soos volg plaas:

Gedurende die voorgeboortelike groeiproses speel die ontwikkelende sintuiglike organe feitlik geen rol nie. Na geboorte bevind die kindjie hom in 'n vreemde wêreld waarin hy homself moet leer handhaaf. Hy leer om sy komplekse sisteme te benut en die ontwikkelingsproses aan te vul en uit te brei met aktiwiteite en ervarings wat hy opdoen.

Hy leer dat hy oor sintuiglike kanale beskik waardeur hy inligting kan kry oor die wêreld waarin hy hom bevind. Deur die inligting te versamel, in die geheue te bêre en wanneer nodig te gebruik, kan hy meer effektief die aanpassings maak wat van hom verwag word. Die inligting wat hy deur sy sintuiglike organe bekom is egter oorweldigend in omvang en is vir hom 'n chaos van verwarrende stimuli sonder orde of plan.

Hy ontdek egter geleidelik dat die indrukke van mekaar verskil en dat hy in staat is om tussen die

verskillende indrukke te onderskei. Hy ontdek later ooreenkomste en verskille tussen indrukke in veral twee opsigte, naamlik in ruimtelike verhoudings en in waarneming van tyd. Dit behels die volgende:

- \* Ruimtelike verhoudings - hy leer om die ruimte om hom te verstaan en tussen regs en links, voor en agter, onder en bo, binne en buite, horisontaal en vertikaal, op en af, ensovoorts, te onderskei. Hy leer dus om 'n idee van die totaliteit of geheelheid van dinge te vorm.
- \* Tydsbegrip - hy leer dat sekere aktiwiteite mekaar opvolg, hoe om tydsverloop te skat en om bewus te wees van tydskonsepte soos dag, maand, jaar, seisoen, ensovoorts. Hy leer die twee aspekte van die persepsie van tyd, naamlik die lengte van periodes tussen gebeure en die tydsduur van 'n gebeurtenis, ken.

Benewens bogenoemde ontwikkel hy ook kennis van die volgende:

- \* Waarneming van voorgrond-agtergrond - hy ontwikkel die vermoë om tussen voorgrond en agtergrond te onderskei en om net op óf die voorgrond, óf die agtergrond te fokus.
- \* Liggaamsbeeld - hy word toenemend bewus van sy eie liggaam en liggaamsbewegings en sy eie subjektiewe liggaamsbeeld neem vorm aan.
- \* Perseptuele konstantheid - hy leer die vermoë aan om sekere konstante karakteristieke eienskappe van voorwerpe, byvoorbeeld vorm, grootte, dimensionaliteit, helderheid en kleur, waar te neem.

- \* Visueel-motoriese koördinasie - die effektiewe koördinasie van die oë en spiere wat saamwerk om 'n bepaalde doel te bereik, ontwikkel. Die koördinasie is nodig vir byna alle daaglikse take soos aantrek, eet, sport, skryf, teken, naaldwerk doen, ensovoorts.

Snyman (1992:34-35) is van mening dat 'n bewussyn van spesifieke stimuli 'n voorwaarde vir perseptuering is. Wanneer dieselfde stimulus met verloop van tyd herhaal word, sal die kind 'n geheuebeeld of persepsie daarvan opbou. As dieselfde woord of klank voortdurend daarmee saam gebruik word, sal die kind begin om die kwaliteite van die voorwerp en die gepaardgaande klankvorm te identifiseer. Hy leer later die rol van ooreenkomste en verskille en die verhouding tussen sekere algemene elemente ken. Dit beteken dat hy geleer het om te veralgemeen of om uit verskillende persepte 'n spesifieke konsep te abstraheer. Die proses word konseptualisering genoem. Perseptuering gaan dus konseptualisering vooraf, maar albei is noodsaaklik vir betekenisvolle ervaring.

Van der Poel (1988:95-96) vat dit saam deur perseptuering te beskryf as die proses wat in die brein self plaasvind nadat die sensoriese modaliteite gegewens oor die omgewing voorsien het. Die reaksie wat daarop volg sluit die opname van informasie, die verwerking, weergawe en terugvoer daarvan in en dui op voortdurende aktiwiteit. Perseptuering vorm dus die basis van hoër kognitiewe prosesse soos selektering, integrasie, kategorisering en abstrahering. Uitdrukking in die vorm van spierreaksie of ander bewuste gedragssuitinge is dus heg ineengewef met persepsie.

#### 4.2.4.3 Konseptuering

Die impulse wat vanaf die sintuiglike organe deur die brein

in die perseptueringsproses verwerk en geïnterpreteer is word verder georganiseer, herorganiseer en in 'n toenemende mate met reeds bestaande indrukke geïntegreer. Dit vind op so 'n wyse plaas dat dit moontlik is om op grond daarvan besluite te neem wat tot aksie kan of sal lei. Die besluite wat tot aksie lei, bepaal 'n persoon se reaksie teenoor sy omgewing en staan bekend as konsepvorming of konseptuering en volg op perseptuering (Benadé 1992:73).

Barraga (1986a:96) beskryf dit soos volg:

*Concepts are achieved through a process of associating numerous perceptions developed from all sensory data, and from the processed information, formulating ideas about the world. Concepts may range from functional to abstract, depending on the quality and quantity of information upon which the ideas are based.*

Sy beweer verder dat konsepte dit vir die mens moontlik maak om by sy omgewing aan te pas en dat dit nooit statiese en onveranderlike eenhede is nie, maar voortdurend gevorm, gewysig en onderling aan mekaar verbind word.

Konseptuering verwys dus na daardie aspek van leer waardeur die kind tot bepaalde begrippe kom (Du Toit 1990:319).

Naudé & Moolman (1989:5-6) haal Wade & Tavris (1987:159) aan wat aandui dat die afferente transmissie van 'n sensasie vanaf die sensoriese stelsels na die brein daartoe lei dat die brein die sensasie interpreteer en organiseer en betekenis daaraan gee.

Benadé (1992:73-77) maak die stelling dat hoewel dit so is dat perseptuering die vorming van konsepte voorafgaan, dit eintlik as 'n geïntegreerde intellektuele funksie beskou behoort te word, want terwyl konseptuering plaasvind, gaan die invoer van verdere indrukke en sensoriese impulse en die gevolglike vorming van persepte voort. Daar is dus belangrike interaksie tussen perseptuering en konseptuering. Perseptuering en konseptuering word beïnvloed deur vorige perseptuering en konseptuering. Die ontwikkeling van konsepte gee aan perseptuering groter betekenis. Perseptuering word ook makliker gemaak deur vorige ervarings van perseptuering en konseptuering. Dit ontwikkel en verbreed voortdurend en lei uiteindelik tot abstrakte denke, waarin geheue, taalontwikkeling en begrip vir verhoudings 'n baie belangrike rol speel. Elkeen van dié aspekte sal nou kortliks bespreek word.

\* Geheue - twee aangeleenthede is nodig vir die ontwikkeling van doelmatige konsepte, naamlik

- 'n rykdom van vorige ervarings sodat die data wat nodig is, voorsien kan word en
- 'n vermoë tot effektiewe organisering en integrering van die ervarings.

Ervaring veronderstel geheue, maar dit moet met integrasie gepaard gaan voordat doelmatige konsepvorming kan plaasvind.

\* Taalontwikkeling - die vorming van konsepte uit persepte word grootliks bevorder deur die gebruik van simbole, dus woorde (van 'n taal) om konsepte aan te dui.

- \* Begrip vir verhoudings - dit verwys na sowel ooreenstemmende as kwantitatiewe verhoudings en behels die volgende:

Ooreenstemmende verhoudings is gebaseer op ooreenkomste tussen voorwerpe of situasies. Die ooreenkomste kan egter uit spesifieke situasies gelig word en korrek op ander situasies, wat grootliks van die eerste kan verskil, toegepas word. Die konsep "twee" kan byvoorbeeld op katte, motors, boeke en mense toegepas word.

Kwantitatiewe verhoudings verwys na die vermoë om die onderlinge verband tussen kriteria raak te sien, onderlinge verhoudings in ag te neem en situasies te kan antisipeer op grond van vorige ervaring. Vorige konsepte wat na verdere konseptuering lei, is so aangepas dat dit moontlik is om toekomstige situasies te voorspel.

Jan, Freeman & Scott (1977:228) beskryf kognisie en wys daarop dat

*it refers to the processes by which we can come to know and understand relationships in the external world and between that world and ourselves. This comprises, among other things, the association of perceptions, formulating abstract functional concepts which constantly evolve (e.g. body image), and the use of memory, judgement and logical thinking.*

Dit beteken dus dat perseptuering die indrukke is wat 'n mens van die buitewêreld deur die sintuiglike organe ontvang



en in totaliteite of gehele organiseer. Konseptuering daarenteen, is die intellektuele assimilering van die besonderhede met die doel om dinge en situasies in hulle onderlinge verhoudings te verstaan. Interaksie wat toenemend kompleks word vind tussen perseptuering en konseptuering plaas. Dit lei uiteindelik tot abstrakte denke, besluitneming en probleemoplossing. Enige versteuring aan die begin of gedurende hierdie proses het 'n skadelike effek op die uiteindelijke uitkoms.

#### 4.2.5 SAMEVATTING

In hierdie afdeling is aandag aan die aard en funksie van die gesigsintuig by normaalsiende kinders gegee. Die klem het op die anatomie en fisiologie van die oog en die prosesse van perseptuering en konseptuering geval.

Die fokus verskuif nou na die swaksiende kind en sy besondere fisieke, onderwys- en opleidingsbehoeftes.

#### 4.3 SWAKSIENDHEID

##### 4.3.1 INLEIDING

In paragrafe 1.2.3 in hoofstuk 1 en 3.8 in hoofstuk 3 is reeds gepoog om swaksiende kinders kortliks te definieer en beskryf. Daar is toe onder andere aangedui dat swaksiende kinders 'n uiters heterogene groep is. Barraga (1976:1) beskryf dit soos volg:

*The commonalities among children who have visual impairments are few and the differences are many.*

Swaksiende kinders verskil byvoorbeeld van mekaar ten opsigte van die oorsake en prognose van hulle probleme, die

graad, aard en hoeveelheid oorblywende visie of gesigsreste waaroor hulle beskik en die mate waarin hulle geleer het om by hulle gesiggestremdheid aan te pas en daarmee saam te leef (Barraga 1986c:15; Scholl 1986:67). Swaksiende kinders is dus kinders met individuele en eiesoortige fisieke-, persoonlikheids- en sosiale behoeftes. Hulle opvoedings- en onderrigbehoefte verskil sodanig van dié van normaalsiende en blinde kinders dat unieke metodes, materiaal en apparaat dikwels nodig is om hulle potensiaal te ontsluit en hulle vir die volwasse lewe waarin hulle hul na skoolverlating gaan bevind, toe te rus en gereed te maak.

Hierdie unieke behoeftes van swaksiende kinders behoort in berekening gebring te word by die ontwerp van 'n kurrikulum. Om dit te kan doen is dit nodig om aan te dui in watter mate swaksiende kinders se visuele vermoëns van dié van normaalsiende kinders verskil, watter oogkondisies daarvoor verantwoordelik is en in watter mate dit 'n effek op hulle perseptuele en konseptuele vermoëns kan hê.

'n Meer volledige definiëring en beskrywing van swaksiende kinders, asook 'n bespreking van bogenoemde aspekte sal hierna volg.

#### 4.3.2 OMSKRYWING EN DEFINIËRING

Om 'n helder blik op die aard en wese van swaksiendheid as verskynsel en op die problematiek wat dikwels eie aan die evaluering van swaksiende kinders is, te kry, is dit betekenisvol om die volgende toelatingskriteria (Departement van Nasionale Onderwys ongedateer: 11,31) wat steeds redelik algemeen vir die toelating van swaksiende kinders tot skole vir gesiggestremdes in die RSA geld, in oënskou te neem:

## # Omskrywing

Met "swaksiendes" word bedoel die leerlinge wie se gesigsvermoë sodanig is dat hulle wel deur medium van die visuele medium onderrig kan word, maar ook sodanig gestremd is dat hulle by wyse van spesiale onderwysmetodes en met behulp van spesiale onderwys hulpmiddels onderrig moet word.

- (1) Hulle is leerlinge van wie die beste oog na korreksie nie swakker as 6/60 en nie beter as 6/24 volgens die Snellentoets is nie.
- (2) Individuele leerlinge se oogtoestande kan egter in ag geneem word by die oorweging van aansoeke om toelating, wanneer sulke leerlinge se gesigskerpte buite bogenoemde numerieke beskrywing val. Dit sluit gevalle in waar progressiewe oogtoestande, aansienlike sentrale en/of periferiese verlies en bykomende faktore, soos bv. nistagmus, ontoereikende binokulêre gesig, hoëgraadse miopie, ensovoorts teenwoordig is, of na alle waarskynlikheid in die toekoms sal voorkom.
- (3) Daar word voorts aanbeveel dat behalwe die vergesigtoets (Snellen: 6 meter) hierbo genoem, daar ook nabygesigtoetse (Verkleinde Snellentoets en Vocational Near Vision Test: 38cm) uitgevoer sal word alvorens tot finale besluite geraak word.
- (4) Dit moet sterk beklemtoon word dat 'n numerieke en beskrywende kriterium nie as 'n onfeilbare maatstaf aanvaar kan word nie. Dit sal naamlik nie in elke afsonderlike geval finaal geldig wees nie. By die toepassing van hierdie kriteria sal die persoonlikheidseienskappe en die

aanpasbaarheid van 'n bepaalde leerling 'n rol speel wanneer hy/sy op die grens van een van die kategorieë val (tussen normale gesig en swaksiendheid, of tussen swaksiendheid en blindheid). Dit gebeur soms dat 'n intelligente, sterk gemotiveerde en selfstandige leerling in gegewe omstandighede beter die mas opkom as 'n ander een wat 'n sterker gesigsvermoë het, maar nie oor dieselfde doelgerigtheid en deursettingsvermoë beskik nie. Die toelating van sulke leerlinge sal dus ook beïnvloed word deur die nodige bewyse, gebaseer op hulle skoolastiese geskiedenis, dat hulle op grond van hul gesigsprobleme nie in staat is om die gewenste voordeel te trek uit die onderwys vir normaalsiendes of vir swaksiendes nie, al na gelang van die geval.

Hoewel bogenoemde toelatingskriteria die mediese en wetlike numeriese beskrywing van 'n kind se gesigsvermoë deeglik in ag neem, skep dit tog ruimte vir die oorweging van die unieke en diverse behoeftes van individuele swaksiende kinders. Die standpunt word ook onderskryf deur die outeurs na wie in paragraaf 1.2.3 van hoofstuk 1 verwys is.

Barraga (1986c:15) wys voorts daarop dat om swaksiende kinders bloot op mediese en wetlike definisies, wat net die meting van die kind se gesigskerpte in aanmerking neem, te beskryf, nie die omvang en kompleksiteit van die probleem beskryf nie. Sy stel dit dat 'n kind se visuele funksionering belangriker is as die meting van sy gesigskerpte. Die resultaat van die meting van gesigskerpte is dus ook nie 'n betroubare aanduiding van hoe goed hy in staat is om die oorblywende visie waaroor hy nog beskik, te benut nie.

In die lig daarvan verkies opvoedkundiges volgens Jan, Freeman & Scott (1977:21) en Barraga (1986c:15) om van funksionele definisies gebruik te maak, omdat die wyse van definiëring meer buigsaam en minder kunsmatig is. As voorbeelde verwys Barraga (1986c:15) na Corn (sonder bronverwysing) wat aantoon dat 'n swaksiende kind

*is one who is still severely visually impaired after correction, but who may increase visual functioning through the use of optical aids, nonoptical aids, environmental modifications and/or techniques.*

Barraga (1986c:15) se eie beskrywing van swaksiende kinders is

*those who have limitations in distance vision, but are able to see objects and materials when they are within a few inches or at a maximum of a few feet away.*

Coetzee (1980:40-42) verwys na die U.S Office of Education se 'Section on Exceptional Children and Youth' se omskrywing van swaksiende kinders. Daarvolgens is dit kinders wie se leervermoë in so 'n mate deur hulle gesigsgebrek benadeel word dat hulle spesiale opvoedkundige dienste en apparaat benodig om dieselfde standaard te bereik as normaalsiende kinders met soortgelyke aanlegte en begaafdhede. Hierdie kinders maak egter staat op gesig as die hoofmetode van leer en gebruik letterdruk as die primêre medium van lees. Hy dui egter aan dat alle beskikbare mediese, opvoedkundige, sosiale en sielkundige inligting in ag geneem moet word tydens die evaluering van die kinders met die oog op hulle plasing en die voorsiening van programme wat op hulle behoeftes gerig is.

### 4.3.3 VISUELE PROBLEME BY SWAKSIENDE KINDERS

#### 4.3.3.1 Algemene aanduidings van visuele probleme

Die volgende baie nuttige lys van moontlike aanduidings van swaksiendheid is deur die National Society for the Prevention of Blindness van die VSA (Coetzee 1980:49,50) opgestel. Indien een of meer van die volgende simptome by 'n kind teenwoordig is, kan dit 'n aanduiding van swaksiendheid wees:

- \* Die kind poog dikwels om voorwerpe eerder op grond van gehoor as deur middel van visie te identifiseer. Hy is waarskynlik nie daarvan bewus dat ander persone die voorwerpe visueel kan waarneem nie.
- \* Hy probeer gedurig om dofheid in die oë weg te vee of vryf. Die oë word oormatig gevryf en die persoon frons baie.
- \* Hy maak een oog toe en/of hou die kop skeef of vorentoe wanneer hy na naby of verder geleë voorwerpe kyk.
- \* Hy ondervind dikwels probleme met lees of ander werk wat nabygesig vereis.
- \* Hy knip sy oë meer dikwels as wat normaal is, huil dikwels of is geïrriteerd wanneer hy besig is met werk wat nabyvisie vereis.
- \* Hy struikel of val oor klein voorwerpies.
- \* Boeke of klein voorwerpe word baie naby aan die oë gehou wanneer daarmee gewerk word.

- \* Hy toon 'n onvermoë om deel te neem aan 'n spel wat afstandvisie vereis.
- \* Hy toon 'n oormatige gevoeligheid of sensitiwiteit vir lig.
- \* Hy het rooi, aangepakte of geswelde ooglede en kry baie dikwels karkatjies. Die oë is waterig, het infeksie of kyk oormekaar.
- \* Hy kla dikwels dat hy nie goed kan sien nie, lighoofdig is, hoofpyn het of naar is nadat hy werk gedoen het wat nabygesig vereis, of dat voorwerpe wasig of uit fokus is.

Benewens bogenoemde aanduidings kan die volgende ook volgens Coetzee (1980:50) en Jan, Freeman & Scott (1977:329) aanduidings van swaksiendheid wees:

- \* 'n Skewe en/of byna onleesbare handskrif.
- \* Uitsonderlik lae spoed met die afskryf van werk vanaf die skryfbord of uit boeke.
- \* 'n Onvermoë om tussen kleure te onderskei.
- \* 'n Lompheid in speletjies wat oog-handkoördinasie vereis.
- \* 'n Voorkeur vir take wat afstandvisie vereis.
- \* 'n Gebrekkige belangstelling in of selfs afkeer aan visuele take wat nabyvisie vereis, byvoorbeeld lees.

- \* Stadige motoriese en sosiale ontwikkeling, in vergelyking met normaalsiende kinders van dieselfde ouderdom.

#### 4.3.3.2 Oogkondisies wat swaksiendheid tot gevolg het

Baie oogkondisies veroorsaak of dra by tot die beskadiging van oogstrukture of oogweefsel. Of die beskadiging in werklikheid lei tot die beperking van die visuele funksie, hang af van faktore soos die ligging daarvan, die graad van beskadiging en die ouderdom van die kind by die ontstaan van die probleem. Die probleme kan in die prenatale periode, gedurende geboorte of soos wat die kind groter word, ontstaan. Die oogkondisies kan oorerflik of verworwe wees. Sommige oorerflikte kondisies is nie waarneembaar nie, of manifesteer nie voordat adolessensie of volwassenheid bereik word nie, terwyl ander weer aangebore is en van meet af aan waarneembaar is. Ander kondisies soos retinitis pigmentosa en Usher se sindroom kan slegs met behulp van gesofistikeerde prosedures gediagnoseer word, selfs voordat hulle klinies waarneembaar is (Ward 1986:42).

Oogkondisies wat swaksiendheid tot gevolg het, kan na aanleiding van vroeëre buitelandse studies, (Kerby 1952:137-142 en Kirk 1965:221-222) waarna Coetzee (1980:42-48) verwys, ter wille van die bespreking in die volgende breë kategorieë ingedeel word:

- \* Refraksie-afwykings
- \* Ontwikkelingsafwykings
- \* Defektiewe oogspierfunksionering
- \* Oogsiektes en ander afwykings

In hierdie studie sal 'ontwikkelingsafwykings' en 'oogsiektes en ander afwykings' in een kategorie geplaas word.



Tree (1980:9-16), Harley & Lawrence (1984:28-60), Singh (1986:29-33), Vaughan & Asbury (1986:313-316,354-361), Ward (1986:42-49, 424-429), Meire en Delleman (1987:57-86), Sykes en Ozoji (1992:42-56), Verhalle (1991:14-63), Vaughan (1993:31-36) en Vaughan (1995:37-44) beskryf 'n aantal van die oogkondisies. Vir die doel van hierdie studie is die inligting uit genoemde bronne verwerk en word as volg in paragrawe 4.3.3.2(a) tot 3.3.2(c) weergegee:

#### (a) Refraksie-afwykings

Refraksie beteken straalbreking of straalbuiging en verwys na die verskynsel dat ligstrale gebuig word wanneer dit uit een deursigtige medium na 'n ander van verskillende digtheid gaan.

Soos reeds aangedui het die oog verskillende deursigtige media waardeur lig die oog binnedring. Daarvan is die kornea en lens die belangrikste. Refraksie word nie alleen deur die verskillende digthede van die deursigtige media veroorsaak nie, maar ook deur die rondings van die kornea en lens. Die kornea se ronding bly konstant, maar dié van die lens wissel tydens akkommodasie.

By die emmetropiese of normaalsiende oog word die ligstrale wat die oog binnedring, deur die lens gebuig om presies op 'n punt op die retina te fokus. Wanneer die ligstrale na breking nie presies op die retina fokus nie, kom refraksiedefekte of -afwykings voor. Die afwykings kan gewoonlik deur 'n bril of kontaklense geremedieer word. Die mees algemene refraksie-afwykings is:

#### \* Miopie of bysiendheid

Die ligstrale wat die oog binnedring breek of kom tot fokus voor die retina, omdat die lengte van dié oogbol

groter is as die van die normale oog. Die beeld van dit wat die kind waarneem is dan onduidelik. Hy neem egter nabygeleë voorwerpe duideliker waar as dié wat verder geleë is. Dié refraksie-afwyking kan verbeter of gekorrigeer word deur die voorsiening van 'n bril met konkaaf-lense.

\* Hiperopie of versindheid

Die listrale wat die oog binnedring breek of kom teoreties tot fokus agter die retina, omdat die lengte van die oogbol kleiner is as dié van die normale oog. Die beeld van dit wat waargeneem word is ook onduidelik. Die kind neem egter verder geleë voorwerpe duideliker waar as dié wat naby geleë is. Hy beleef soms ook visuele beelde as uit fokus. Dié refraksie-afwyking kan verbeter of gekorrigeer word deur die voorsiening van 'n bril met konvekslense.

\* Astigmatisme

Die ligstrale wat die oog binnedring word nie op die normale wyse gerefraakteer nie. Sommige ligstrale word voor die retina gefokus, terwyl ander agter of op die retina gefokus word. Dit word gewoonlik veroorsaak deur 'n ongelykheid in die ronding of kurwe van die kornea. Die ronding is nie volkome sferies nie, want die ronding op die horisontale en vertikale asse van die kornea is verskillend. Die inkomende ligstrale word gevolglik op verskillende plekke gebuig en 'n vervormde beeld ontstaan. Dié refraksie-afwyking kan verbeter of gekorrigeer word deur die voorsiening van 'n bril met silindriese lense. Soms gaan astigmatisme gepaard met miopie of hiperopie, wat die korreksie meer kompliseer.

## (b) Ontwikkelingsafwykings en oogsiektes

## # Achromatopsie of kleurblindheid

- Geaffekteerde area: Die retina as gevolg van wanontwikkeling van die keëltjies.
- Oorsaak: Oorerflik.
- Effek op visie: Gaan soms met vermindering van gesigskerpte, met fotofobie en nistagmus gepaard; gesigsveld is normaal.
- Prognose: Stabiel; nistagmus en fotofobie verminder met toename in ouderdom.

## # Albinisme

- Geaffekteerde area: Gewoonlik die hele liggaam; in die oog is die makula dikwels onderontwikkel.
- Oorsaak: Oorerflik.
- Effek op visie: Gaan gewoonlik met verminderde gesigskerpte, nistagmus, fotofobie en refraksieafwykings gepaard; die grootte van die gesigsveld wissel; kleurvisie is normaal.
- Prognose: Stabiel.

## # Aniridie

- Geaffekteerde area: Die iris wat onderontwikkel is.
- Oorsaak: Oorerflik.
- Effek op visie:
  - Primêre komplikasies
  - Vermindering van gesigskerpte; fotofobies, nistagmus, katarak, dislokasie van die lens en onderontwikkeling van die retina kan ook teenwoordig wees; gesigsveld is normaal.

• Sekondêre komplikasies

Gloukoom met gepaardgaande beperking van die gesigsveld, strabismus en ondeursigtigheid van die lens.

- Prognose: Matige vorme - ontwikkel stadig; progressiewe katarakte kan voorkom.  
Ernstiger vorme - gloukoom en ondeursigtigheid van die kornea.

# Degeneratiewe miopie

- Geaffekteerde area: Die oogbol wat verleng is.
- Oorsaak: Oorerflik.
- Effek op visie: Vermindering van gesigskerpte, bewegende spikkels in die vitreous en golwende distorsie van visie (metamorfopsia); die visuele veld is normaal behalwe as retinaloslating teenwoordig is.
- Prognose: Progressie van die toestand is onvoorspelbaar.

# Gloukoom - aangebore toestand

- Geaffekteerde area: Oogweefsels word beskadig as gevolg van intra-okulêre druk.
- Oorsaak: Oorerflik.
- Effek op visie: Oormatige tranerigheid, fotofobie, lens is ondeursigtig of wasig, buftalmos, swak gesigskerpte, en beperkte gesigsveld.
- Prognose: Reaksie op behandeling is redelik goed, afhangende van die mate van aangebore weerstand van die oogstrukture. Lei tot blindheid as behandeling nie gegee word nie.

# Gloukoom - akute toestand

- Geaffekteerde area: Dieselfde as by aangebore gloukoom.
- Oorsaak: Blokkering van die kanale waardeur die aqueous moet filtreer.
- Effek op visie: Oë is baie pynlik en rooi; hoofpyn, en naarheid.
- Prognose: Sonder dringende operatiewe behandeling vind permanente skade aan die weefsel plaas en lei dit tot verlies aan gesigskerpte en periferiese visie.

#### # Katarak - aangebore toestand

- Geaffekteerde area: Die lens word ondeursigtig.
- Oorsaak: Oorerflike en aangebore afwykings weens byvoorbeeld infeksies soos rubella, versteurings in die voeding en ontwikkeling van die fetus en die gesondheidstoestand van die moeder wat byvoorbeeld aan nefritis gely het.
- Effek op visie: Vermindering van gesigskerpte, dowwe visie, nistagmus, strabismus en fotofobie; matige beperking van die periferiese visie is moontlik, maar gesigsveld is gewoonlik normaal.
- Prognose: Na operatiewe behandeling kan die lens nie meer akkommodeer nie en probleme met weerkaatsing van lig word soms ondervind. Beide toestande kan deur 'n bril of kontaklense verlig word.

#### # Katarak - trauma

- Geaffekteerde area: Die lens - word ondeursigtig.
- Oorsaak: Besering aan die kop of beskadiging van die lens deur 'n metaal- of ander voorwerp.

- Effek op visie: Dowwe visie; die oog is rooi en inflamatories; vermindering van gesigskerpte tree in.
- Komplikasies: kan infeksie, uveïtis, retina-loslating en gloukoom tot gevolg hê.
- Prognose: Dieselfde as vir aangebore katarak.

#### # Keratokonus

- Geaffekteerde area: Kornea wat keëlvormig word.
- Oorsaak: Oorerflik en manifesteer gewoonlik vanaf die kind se tiende jaar.
- Effek op visie: Toenemende versteuring van die gesigsveld en gesigskerpte. Veral afstandvisie word geaffekteer.
- Geassosieerde toestande: retinitis pigmentosa, aniridie en Marfan se sindroom.
- Prognose: Kornea-oorplanting is nodig anders word die kornea toenemend dunner totdat dit skeur en blindheid tot gevolg het.

#### # Retinaloslating

- Geaffekteerde area: Die retina - sekere dele daarvan gaan los van die ondersteunende strukture en atrofieër.
- Oorsaak: Verskeie, onder andere diabetes, diabetiese retinopatie, degeneratiewe miopie en 'n harde hou op die kop.
- Effek op visie: Ligflitse word waargeneem en skerp steekpyne word ervaar, verlies van gesigsveld, defekte in kleurwaarneming en vermindering van gesigskerpte, indien die makula geaffekteer is.
- Prognose: Redelik goed indien die persoon medies goed versorg word.

## # Retinitis Pigmentosa

- Geaffekteerde area: Die retina, waar degeneratiewe pigmentasie voorkom.
- Oorsaak: Oorerflik.
- Effek op visie: Vermindering in gesigskerpte, fotofobie, beperking van die periferiese gesig en gevolglik ook van die gesigsveld, asook nagblindheid.
- Prognose: Stadige maar progressiewe verkleining van die gesigsveld, wat tot uiteindelijke blindheid kan lei.

## # Retrolentale fibroplasie

- Geaffekteerde area: Die retina, weens die groei van bloedvate aan die kante daarvan, asook die vitreous.
- Oorsaak: Die toedien van hoë suurstofvlakke aan veral premature babatjies.
- Effek op visie: Vermindering van gesigskerpte, ernstige miopie, en verkleining van die gesigsveld wat tot blindheid kan lei.
- Prognose: By ernstige gevalle is dit swak. Verdere retinaloslatings kan in 'n persoon se dertiger jare voorkom.

## (c) Defektiewe spierontwikkeling

### \* Strabismus

Hierdie redelik algemene oogkondisie by swaksiende kinders word gewoonlik veroorsaak deur die foutiewe funksionering van die oogspiere, maar die fout kan ook in die brein geleë wees.

Wanneer beide oë normaal funksioneer is hulle in so 'n posisie dat die beeld gelyktydig op die fovea centralis van albei oë val. As die een oog wegdraai en dus nie in dieselfde rigting as die ander een kyk nie, sal die beeld op die fovea centralis van slegs die een oog val. Dit staan as strabismus of skeeloë bekend.

Een of albei oë kan geaffekteer wees en kan na binne, buite, bo of onder, of selfs roterend van die binokulêre posisie wegdraai. Die kind het dus 'n onvermoë om beide oë na dieselfde voorwerp te draai.

As strabismus in een oog voorkom is diplopie of dubbelvisie die gevolg. Die kind sal dan probeer om die diplopie te onderdruk. Dit word suppressie genoem en lei tot monokulêre visie of visie in net een oog. Dit lei daartoe dat die skeeloog visueel swakker word en ambliopie ontstaan. Dit beteken dat die visie in die oog sodanig verminder dat die oog later geen visie meer het nie en die kind slegs die ongeaffekteerde oog gebruik om mee te sien. So verloor die kind die vermoë om visuele beelde ineen te laat vloei en drie-dimensionele waarneming te doen.

Dit gebeur baie selde dat 'n kind strabismus ontgroeï en daarom is vroeë mediese diagnose en behandeling, wat die voorsiening van 'n bril en/of chirurgiese behandeling kan insluit, noodsaaklik.

#### \* Ambliopie ex anopsie

By dié kondisie is daar 'n vermindering van gesigskerpte in een oog sonder dat daar 'n organiese oorsaak daarvoor is. Die twee oogkondisies wat daarvoor verantwoordelik is, is strabismus (wat reeds bespreek is) en anisometropie. Dit kan ontstaan as die



kind se een oog versierende en die ander bysiende is. Jong kinders is gewoonlik meer geïnteresseerd in nabygeleë as vergeleë voorwerpe en gebruik dus die oog wat die nabygeleë voorwerpe kan waarneem, meer as die ander een. Dié oog raak geleidelik in onbruik en ambliopie ontwikkel.

Vroeë diagnose en mediese behandeling is ook by dié oogkondisie noodsaaklik, anders sal die een oog sy visuele vermoë geheel en al verloor, sonder dat daar 'n mediese rede voor is.

#### \* Nistagmus

Nistagmus is 'n onwillekeurige ritmiese of rukkerige heen en weer (ossilerende) beweging van een of albei oë na die kant, op en af, op 'n roterende wyse of selfs 'n kombinasie van die verskillende wyses van beweging. Dit gaan soms met ander oogkondisies soos albinisme, katarak en sekere siektes van die senustelsel gepaard. Dit kan ook 'n oorerflike kondisie wees.

Die ritmiese bewegings is okulêr en is 'n defek wat met die oog en die fiksering daarvan te doen het. Okulêre nistagmus gaan gewoonlik met verswakte visie gepaard en is 'n aangebore kondisie wat reeds gedurende die eerste paar maande van die babatjie se lewe begin manifesteer.

Wanneer die bewegings rukkerig is, is die beweging stadig in een rigting, gevolg deur 'n vinnige terugkeer na die oorspronklike posisie. Dit het met die vestibule of labirint van die oor te doen en gaan soms met duiseligheid gepaard.

Nistagmus bemoeilik doeltreffende fiksering en veroorsaak leesprobleme vir 'n kind met dié probleem.

Hy ontdek soms self 'n meganisme om vir die nistagmus te kompenseer deur sy kop skeef te hou, te knik of te beweeg sodat hy beter kan fikseer. Kinders met nistagmus beleef gewoonlik 'n matige afname in gesigskerpte. By sommige verbeter die kondisie as die kind 10- tot 12-jarige ouderdom bereik.

#### 4.3.4 IMPLIKASIES VIR DIE LEERPROSES

Soos reeds vroeër aangedui is die gesigsintuig en die visuele vermoë van die mens van uiterste belang vir die normale ontwikkeling van die leerproses. Volgens ERIC (1981:1) word beraam dat tussen 75 en 90% van alle leer wat in 'n klaskamer vir normaalsiende kinders plaasvind, via die visuele weë na die leerling kom. Indien daar dus by 'n kind enige versteuring in dié weë is sal hy bepaalde probleme met leertake en leeraktiwiteite ondervind.

Best (1992:17-19) bespreek die effek van gesiggestremdheid en dui aan dat

*Visual impairment is likely to affect  
all areas of development.*

Hy verwys spesifiek na die volgende areas en dui die soort probleme wat ondervind kan word aan:

#### # Motoriese ontwikkeling

Motoriese ontwikkeling sluit die elemente van beweging en oriëntasie in. As die kind nie sy bewegings maklik kan moniteer nie het hy 'n probleem om te verstaan wat gebeur as hy beweeg, omrol, 'n ledemaat strek of buig, ensovoorts. Omdat hy nie ander mense duidelik kan sien nie, het hy nie 'n model om na te boots nie.

Hy ondervind ook oriëntasieprobleme, want dit is moeilik om 'n kognitiewe beeld van sy omgewing te vorm. Onsekerheid oor sy omgewing kan ook lei tot 'n gebrek aan selfvertroue wanneer hy rond beweeg. Vorige onsuksesvolle of pynlike ervarings kan die probleme vererger. Dit kan verder daartoe lei dat hy sy motivering om te waag of sy omgewing te leer ken, verloor. Om op klankstimuli te reageer is meer kompleks as om op visuele stimuli te reageer en dié vermoë ontwikkel normaalweg eers in 'n latere ontwikkelingsfase. Swaksiende kinders vertoon dus 'n vertraging in hulle motoriese ontwikkeling. Reynell (1978) het dit, volgens die outeur, gekwantifiseer en bepaal dat swaksiende kinders vanaf 6-8 maande 'n agterstand begin toon wat dwarsdeur hulle voorskoolse jare aanhou. Op die ouderdom van vyf kan hulle 'n gemiddelde agterstand van 12 maande teenoor normaalsiende kinders opbou.

Die swaksiende kind sal dit soms moeilik vind om geheelbeelde van voorwerpe te vorm en om die detail van voorwerpe waar te neem. Die ontwikkeling van tegnieke om elemente of dele daarvan in volgorde waar te neem en om van visie én tas gebruik te maak, is dus van baie groot belang.

#### # Taalontwikkeling

Die volgorde in die taalontwikkeling van swaksiende kinders kan dieselfde as dié van normaalsiende kinders wees, maar die roete waarlangs hulle tussen die verskillende ontwikkelingsstadia beweeg en die ouderdom waarop hulle dit bereik, kan geaffekteer wees.

Veral die betekenis wat swaksiende kinders aan woorde heg behoort in ag geneem te word. Hulle kan

byvoorbeeld woorde soos motor, perd of vuur korrek gebruik, maar die betekenis wat hulle daaraan heg, kan effens van dié van normaalsiende kinders verskil, as gevolg van hulle subjektiewe tastelike of ouditiwe ervarings van die konsepte. Ander woorde soos plafon, maan of horison sal hulle weer sonder enige direkte en persoonlike ervaring gebruik. Selfs die gebruik van woorde wat hulle ten volle kan verstaan, soos stoel, mes en hemp, sal gebaseer wees op 'n meer beperkte reeks ervarings as dié van normaalsiende kinders. In die genoemde opsigte sal taalontwikkeling dus deur die teenwoordigheid van 'n visuele probleem geaffekteer word.

#### # Sosiale en emosionele ontwikkeling

Swaksiende kinders se sosiale en emosionele ontwikkeling kan ook deur hulle gebrekkige visie geaffekteer word. Omdat sommige van hulle nie genoeg kan sien om sosiale gedrag na te boots nie, sal ouer kinders gehelp moet word met die gebruik van liggaamstaal, sosiale afstande tydens gesprekke, die ontwikkeling van aanvaarde en smaakvolle kleredrag, ensovoorts.

'n Swaksiende kindjie sal moontlik langer neem om 'n begrip van konstantheid in verhoudings te ontwikkel en sal meer aanduidings moet kry om hom geborge in verhoudinge te laat voel. As 'n ouer of onderwyser hom met liefde hanteer, maar soms ook met hom raas of hom tug, moet hy leer dat dit die verskillende rolle is wat die persoon vertolk en dat verskillende fasette van sy persoonlikheid geopenbaar word.

Vaughan (1995:22) verwys na Young wat bevestig dat sekere oogtoestande emosionele gevolge kan hê. So is 'n persoon

wat miopie het dikwels 'n introvert en ingetoë, terwyl 'n persoon met hiperopie dikwels 'n ekstrovert is wat uitwaarts beweeg. In sy bespreking van die swaksiende adolessent dui die outeur (1995:26,30) verder aan dat

- \* gedragsuitings soos onsekerheid en onrustigheid by senior leerlinge kan bestaan, veral as hulle oor die toekoms besin;
- \* sommige 'n swak retensievermoë weens bepaalde leesprobleme het wat weer 'n nadelige uitwerking op hulle skolastiese vordering kan hê.

Uit bogenoemde kort beskrywing is dit duidelik dat die visuele probleme van swaksiende kinders bepaalde implikasies vir hulle leerproses inhou. Wanneer hulle dus skoolgaande ouderdom bereik en in 'n afsonderlike skool vir swaksiende kinders, of in 'n hoofstroomskool opgeneem word, neem hulle met hulle 'n aantal baie besondere behoeftes (meestal onuitgesproke behoeftes omdat hulle dit gewoonlik self nie kan identifiseer of verbaliseer nie), saam met hulle. Indien die behoeftes geïdentifiseer word, sal dit moontlik wees om 'n relevante kurrikulum vir swaksiende kinders te kan ontwerp.

#### **4.4 LEERLINGBEHOEFTE**

##### **4.4.1 INLEIDING**

Om die behoeftes van swaksiende kinders te kan identifiseer, is dit in die eerste plek nodig om te bepaal wat in die beskikbare literatuur as die behoeftes van swaksiende kinders aangedui word.

Deur middel van 'n literatuurstudie sal ondersoek ingestel word na die breë spektrum van behoeftes wat in die

literatuur geïdentifiseer word. Behoeftes wat nie binne die bestek van die onderrig-leersituasie binne skoolverband val nie, sal slegs in die verbygaan genoem word, met die oog op moontlike verdere navorsing. Die behoeftes wat op die onderrig binne skoolverband betrekking het, is egter vir hierdie studie van besondere belang en sal 'n belangrike bydrae tot die ontwerp van 'n relevante kurrikulum lewer.

Nadat die literatuurstudie afgehandel is, sal in die tweede plek 'n empiriese meningsopname deur middel van 'n vraelys gedoen word. Die opname sal by swaksiende oud-leerlinge en by dié skole vir gesiggestremdes waar daar sekondêre afdelings is, gedoen word. Die verwagting is dat dit moontlik sal wees om, deur middel van die vraelys, die behoeftes van die oudleerlinge en senior sekondêre skool leerlinge te kan identifiseer. Met die geïdentifiseerde behoeftes van leerlinge (deur middel van die literatuurstudie en vraelys) en die verwagtings van die gemeenskap (Hoofstuk 3) as basis, kan die ontwerp van die kurrikulum in die volgende hoofstuk aan die orde gestel word.

#### 4.4.2 LITERATUURSTUDIE

##### 4.4.2.1 Bevindings van die literatuurstudie

Die volgende is die bevindings van die literatuurstudie:

# ERIC (1981:1) bespreek 'n aantal visuele vaardighede wat nodig is vir skoolprestasie en wys die volgende implikasies van visuele tekorte, wat as leerlingbehoefte beskou kan word, uit:

\* Oogbewegingsvaardighede of okulêre mobiliteit

Ten einde die grootste hoeveelheid inligting in

die kortste moontlike tyd en met die minste inspanning te bekom, moet die oë in staat wees om met spoed en noukeurigheid te kan waarneem. Indien oogbewegings stadig, lomp, onbeholpe en ongekoördineerd is, soos wanneer die oë spring, iets net nie opgemerk word nie, "huiwer" (stutter), of die plek waar gelees of gewerk maklik verloor word, sal die hoeveelheid inligting wat die swaksiende kind bekom, beperk in omvang wees. Die kind het dus 'n behoefte daaraan dat hy geleer word om visueel so vinnig moontlik en met noukeurigheid waar te neem.

\* Binokulêre vaardighede of "teaming skills"

Die menslike visuele sisteem is so beplan dat die twee oë en al die oogspiere as 'n eenheid saam funksioneer. Die bepaling van alle vorme van ruimtelike oriëntering, ruimtelike verhoudings, dieptepersepsies, asook die onmiddellikheid en akkuraatheid van 'n helder beeld van voorwerpe of simbole wat waargeneem word, hang van die gesamentlike en gelyktydige funksionering van beide oë af. Die geringste wanfunksionering het ernstige implikasies vir die leerproses. Die swaksiende kind moet dus gehelp word om die moontlike wanfunksionering van sy oogspiere en die gepaardgaande effek daarvan so ver moontlik uit te skakel en effektiewe binokulêre visie deur die korrekte oefeninge te ontwikkel.

\* Oog-handkoördinasievaardighede

Die vermoë en die mate van bedrewenheid wat 'n kind behoort te kan bemeester sodat sy leervermoë bevorder kan word, is afhanklik van die gebruik,

benutting en integrering of vereniging van die funksies van die oë en die hande. Uit die ervaring wat die kind opdoen ontstaan die vermoë om visuele waarnemings van die grootte, vorm, tekstuur en lokalisering van voorwerpe te kan doen. Dié vermoë is noodsaaklik vir die algemene ontwikkeling van die kind en sy voorbereiding om te leer lees en skryf. Indien die kind 'n visuele afwyking het, sal dit 'n invloed op sy ontwikkeling hê en waarskynlik sy leervermoë nadelig beïnvloed. Die bevordering van oog-handkoördinasie is dus noodsaaklik.

\* Visualisering of visuele vormpersepsie

Die visuele simbole wat 'n kind vorm is beelde en indrukke wat hom in staat stel om 'n kognitiewe greep op die vlietende en omvangryke realiteit om hom te kry. Hierdie vermoë om te visualiseer maak dit vir die kind later moontlik om primêre ervarings met die prente en woorde op gedrukte bladsye in verband te bring. Vaardigheid in die vorige drie areas voorsien perseptuele inligting wat die interpretasie van die grootte, vorm, tekstuur, lokalisering, afstand en eenheid van voorwerpe na prente en woorde wat verstaan word, moontlik maak. Visuele vormpersepsie is 'n verworwe vaardigheid, nie 'n afsonderlike en onafhanklike vermoë nie. Die hoofdoel daarmee is die onmiddellike en akkurate waarneming van sigbare ooreenkomste en verskille tussen voorwerpe en simbole sodat die begrip waartoe gekom word, onmiddellik deur die toepaslike aksies opgevolg kan word.



Indien 'n kind dus probleme ervaar met oogbewegingsvaardighede, binokulêre vaardighede, oog-handkoördineringsvaardighede en visualiseringsvaardighede, kan probleme met die normale wyse van perseptuering en konseptuering verwag word. Swaksiende kinders het, weens hulle besondere oogkondisies, probleme met een of meer van bogenoemde. Die implikasies daarvan op die kind se kognitiewe funksionering behoort in aanmerking geneem te word by die ontwerp van die kurrikulum.

- # Tobin (1980:17-19) bespreek ook die effek van swaksiendheid op die leerproses van swaksiende kinders en bevestig dat swaksiendheid opvoedkundige en sosiale konsekwensies het waarvoor spesiale voorsiening gemaak moet word. Hy haal Jamieson, Partlett & Ocklington (1977:15) aan wat beweer dat kinders met ernstige visuele gestremdhede se omgewing minder stimulerend en meer gefragmenteerd as dié van normaalsiende kinders is. Verder voorsien hulle sintuie hulle dikwels van onvolledige, vae, ontoereikende en fluktuierende beelde wat in sowel kwaliteit as kwantiteit tekort skiet. Op relatief groot afstande kan normaalsiende kinders voorwerpe en gebeure waarneem wat hulle begrip van hoe dinge is en hoe hulle met mekaar verband hou, beïnvloed en uitbrei. Swaksiende kinders is dikwels daarvan uitgesluit. Terwyl hulle nog poog om basiese perseptuele vaardighede te bemeester, is normaalsiende kinders van dieselfde ouderdom en intelligensie al in staat om die vaardighede te begin gebruik vir meer komplekse leeraktiwiteite. In vergelyking met normaalsiende kinders van dieselfde ouderdom het hulle dus bepaalde agterstande en daarom behoort die onderwys wat aan hulle voorsien word, dit in aanmerking te neem.

# Barraga (1986d:36-39) bespreek die ontwikkeling van swaksiende kinders en beklemtoon onder andere die volgende:

- \* 'n Swaksiende kindjie sien wat hy sien en hy dink dat alle ander persone op dieselfde wyse sien en dieselfde dinge as hy sien, totdat iemand anders vir hom laat verstaan dat hy weens sy oogkondisie anders is en andersoortige en dikwels onvolledige waarnemings maak.
- \* Die visuele probleme van hulle kindjie het dikwels 'n ernstige effek op die ouers se gesindhede en emosies. Onkunde, skaamte, skuldgevoelens en kulturele en godsdienstige invloede kan so 'n psigiese impak op ouers hê dat dit hulle gesindhede en gevoelens nadelig kan beïnvloed. Die negatiewe gevoelens dra hulle dan weer op hulle kindjie oor. As ouers ontsteld en verward is vind hulle dit moeilik om die kindjie te versorg en emosioneel te koester. As ouers hulle swaksiende kindjie gedurende die ure wat hy wakker is aan homself oorlaat, kan dit tot emosionele en visuele isolasie lei in die kwesbaarste tyd in sy lewe, wanneer hy op sy ontvanklikste is om sy wêreld te leer beleef.
- \* Die maak van oogkontak neem dikwels lank as die kindjie visueelgestremd is, en daarom is die stemme van die mense wat die naaste aan hom is, asook die gebruik van veelkleurige voorwerpe, nodig vir sy emosionele versorging en visuele stimulering. Lank voordat daar taal en georganiseerde respons by 'n baba is, vorm hy reeds 'n persepsie van hoe ander mense oor hom voel. Dit is 'n kritieke tyd in sy lewe wanneer

hy persoonlike veiligheid moet beleef in 'n wêreld wat hy nie goed kan sien of verstaan nie. Sodra hy na lig begin draai of 'n aanduiding gee dat hy probeer sien, help stimulerings met voorwerpe naby hom om kontrole oor sy visuele gedrag te begin kry.

- \* Die voorskoolse jare is die tyd in die swaksiende kindjie se lewe wanneer die gewoonte om te kyk gevorm moet word en wanneer sy gesigsreste gebruik moet word om hom te motiveer om uit te beweeg en voorwerpe in die ruimte waar te neem. Dit stimuleer in hom die wete dat hy in wese 'n siende persoon is wat die vermoë het om onafhanklik te word. Die vorming van so 'n selfbeeld is van kritiese belang vir sy psigiese gedrag later in sy lewe. Hoe 'n swaksiende kind homself sien, die mate van geestesgesondheid wat hy beleef en sy psigiese gedrag gedurende adolessensie, is in direkte verhouding tot die gevoelens en gesindhede wat volwassenes in sy vormingsjare teenoor hom koester en openbaar. Dit blyk dus dat volwassenes dikwels primêr verantwoordelik is vir die psigiese probleme wat kinders en adolessente met lae visie mag ondervind.
- \* Weens swaksiende kinders se onvermoë of gebrekkige vermoë om sosiale gedrag na te boots of om vaardighede spontaan te ontwikkel, moet hulle reeds in hulle voorskoolse en laerskooljare alledaaglikse vaardighede aanleer en veral die vaardigheid ontwikkel om oor hulle gestremdheid te praat en om hulp te vra wanneer hulle dit nodig het.

\* Voor die ouderdom van twaalf jaar is 'n kind gewoonlik baie aanpasbaar en dikwels in staat om die trauma en teleurstelling van sy situasie te hanteer, mits hy die ondersteuning van volwassenes het wat na hom luister en hom help om sy kommer en angstigtheid deur te praat. As hy dit nie het nie, onseker is en 'n brose selfbeeld het, is hy blootgestel aan allerlei psigiese probleme.

\* Wanneer hy adolessensie bereik, begin hy soms vrae vra oor die oorsaak van sy gestremdheid en vrees hy dat hy deur sommige lede van sy portuurgroep verwerp sal word, hoofsaaklik weens hulle onkunde oor sy gestremdheid. Die kanse van 'n selfversekerde en betrokke kind met 'n uitreikende geaardheid om die nodige aanpassings te maak en die eise wat sy portuurgroep en sy adolessensie aan hom stel, te hanteer, is beter as dié van 'n kind wie se persoonlikheid en selfbeeld minder stabiel is. Die swaksiende adolessent vind dit soms moeilik om sy gesiggestremdheid te aanvaar. Dit is dikwels weens belangrike beperkings wat hy beleef, byvoorbeeld om motor te leer bestuur en aan sekere sportsoorte deel te neem. Hy moet dus die vaardighede om met sy gestremdheid saam te leef en sy frustrasies te hanteer, ontwikkel.

# Volgens Jan, Freeman & Scott (1977:329) oefen die aard van 'n swaksiende kind se gesigsreste invloed uit op bepaalde aspekte van sy ontwikkeling. Die outeurs verwys spesifiek na die volgende :

\* Motoriese ontwikkeling

Baie swaksiende kinders begin later as nomaalsiende kinders van dieselfde ouderdom loop.

Hulle loop ook soms met 'n aarselende en huiwerende tred en hulle koördineringskom soms geaffekteerd voor. Hulle is dikwels onhandig wanneer hulle 'n potlood of pen moet hanteer. Sommige van hulle hou, weens hulle visuele probleme, nie van inkleur en tekenwerk nie, terwyl party weer onervare is wat die hantering van boeke betref. Kennis en bewustheid van die omgewing en die hantering daarvan is by sommige baie beperk.

\* Sosiale ontwikkeling

Swaksiende kinders se sosiale ontwikkeling is dikwels stadiger as dié van hulle normaalsiende portuurgroep. In die klaskamer kan dit voorkom asof hulle stadig, skolasties onryp en lomp is en nie aandag wil gee en saamwerk nie.

# Onderwysers van swaksiende kinders behoort volgens Ward (1986:56,57) bewus te wees van die implikasies van oogkondisies en behoort alle inligting oor die etiologie van individuele kinders se kondisies deeglik te ken en te kan evalueer. Die volgende is van belang:

\* 'n Oogspesialis behoort aan te dui of die kondisie oorerflik is, of dit progressief van aard is en watter implikasies dit vir die gesin en familie kan hê. As dit 'n oorerflike toestand is behoort die implikasies daarvan met die gesinslede bespreek te word.

As dit 'n progressiewe toestand is moet die onderwysers weet watter tekens en simptome, wat 'n beduidende verandering in die kind se visuele vermoë sal aandui, hulle te wagte kan wees.

\* Dikwels is die etiologie van die kind se oogkondisie nie bekend nie. Soms kan 'n kondisie geïdentifiseer word as byvoorbeeld gloukoom of oorerflike katarak, maar die rede vir die ontstaan daarvan is nie bekend nie. Verdere navorsing oor die oorsake en behandeling behoort dan gedoen te word. Meer inligting oor die effek van die siektetoestand, infeksie, voeding, omgewings-besoedeling en lewenstyl op die menslike liggaam, behoort uiteindelik te lei tot die identifisering van wyses om bepaalde oogtoestande te verminder of te voorkom.

\* By sekere oogtoestande soos degeneratiewe miopie, is 'n beperking van bepaalde fisiese aktiwiteite soos dié waar daar 'n groot moontlikheid is dat harde fisieke kontak met voorwerpe of spelers gemaak kan word, nodig. Die onderwysers van kinders met sulke probleme moet deeglik daaroor ingelig wees.

\* Onderwysers moet op hoogte wees van die implikasies wat die verskillende oogkondisies het ten opsigte van doeltreffende beligting, die posisionering van die kinders in die klaskamer en op hulle stoele of banke en die mees effektiewe metode van onderrig van lees- en skryfvaardighede. Hulle behoort ook deeglik kennis te neem van alle inligting oor die etiologie van die kondisies.

# Van der Poel (1989:3-5) bespreek die ontsluiting van gesiggestremde kinders en verduidelik dit soos volg:

\* Uitgangspunte

- Die swaksiende kind se ontsluiting vind in fases

en op geordende wyse plaas, maar dit vertoon nie noodwendig 'n vaste chronologiese patroon nie en dit verskil van kind tot kind.

- Weens swaksiende kinders se visuele tekorte en die impak daarvan op hulle ontsluiting, sal hulle waarskynlik sekere mylpale later bereik as wat by normaalsiende kinders die geval is. 'n Ontsluitingsmylpaal moet dus eerder met 'n ooreenstemmende mylpaal op 'n vroeër leeftyd vergelyk word as om dit met die vordering van ander kinders te vergelyk.
- Terwyl een ontsluitingsfase in 'n ander ineen vloeï, word die voorafgaande fase nie daarmee beëindig nie. Elke voorafgaande fase word kwalitatief 'n integrale deel van die volgende fase. Hoewel die karakter daarvan in 'n sekere sin deur die kind se ontsluiting gewysig word, word dit nie uitgewis nie.

Terwyl fasette van die ontsluiting onderskei kan word in byvoorbeeld fisiek-biologies, kognitief en psigo-sosiaal, is al die fasette daarvan deurlopend, meewerkend en interafhanklik van mekaar. Ontsluiting in een area affekteer altyd direk of indirek die ontsluiting in 'n ander area.

- Die blaam vir enige probleem wat swaksiende kinders ondervind word dikwels op sy visuele disfunksie geplaas. Afwykende psigo-sosiale gedrag hou egter in die meeste gevalle verband met die ontoereikende hantering van konflikte deur volwassenes gedurende die vroeë ontsluitingstadia van swaksiende kinders.

★ Psigo-sosiale ontsluiting

Gesiggestremde kinders kan in reaksie op die eise en verwagtings wat aan hulle gestel word en met die nuwe ontsluitingsvermoëns wat hulle verwerf 'n kwalitatief hoër funksioneringsvlak (as gevolg van klein maar deurlopende veranderings) bereik. Hierdie oorgang is egter vir die kind met verswakte visie nie so voor die hand liggend nie en is daarom afhanklik van deurlopende steungewing.

Die ervarings en belewenisse van 'n kind se vroeë kinderjare is bepalend vir sy toekomstige reaksiepatrone. Sy vermoë om dit wat die skool hom kan aanbied optimaal te benut, word grootliks bepaal deur die reaksiepatrone wat hy gedurende die eerste vyf jaar van sy lewe in interaksie met volwassenes aangeleer het. 'n Hegte affektiewe verbintenis tussen hom en volwassenes en veral met volwassenes wat in hulleself sekuriteit ervaar, is kritieke voorwaardes vir die optimale ontsluiting van die kind.

'n Bevredigende en konstruktiewe opvoedingsituasie waarin die psigo-sosiale ontsluiting van die gesiggestremde kind kan gedy, word bemoeilik deur die enorme effek wat die visuele tekort op die kind het en die eise wat dit aan die primêre opvoeders stel. As die kind bejammer word of as gevoelens van skok, ontoereikendheid of verwerping ervaar word, hou dit groot gevaar in vir die stabiliteit van die kind. Wanneer ouers hierdie innerlike verwarring beleef kan hulle moeilik die sekuriteit en emosionele versorging, wat die fondament moet lê vir die kind se gerigtheid en reaksie op die wêreld, in hom te kweek.



Gesiggestremde kinders het gewoonlik 'n sterk wil en wend aktiewe pogings aan om self die struikelblokke wat die gestremdheid meebring, te oorkom. Dit word egter dikwels deur die optrede van die ouers onderdruk deur hulle oorbeskermende hantering van die kind. Dit is nadelig vir sy selfstandigheidswording en verhoog sy afhanklikheidsdryfvere.

Skeiding van die belangrike persone in sy lewe is 'n sleutelveranderlike vir die psigiese peil en gedrag van die swaksiende kind. Hier word nie net na fisiese skeiding verwys nie. Wanneer die moeder fisies teenwoordig is maar weens depressie of verwerping onsimpatiek en terughoudend is, is sy wat die kind betref, nie teenwoordig nie. Die dryfveer om kontak te maak bly bestaan, maar sy mindere visuele vermoë weerhou hom daarvan. Skeiding in die vorm van 'n gebrek aan fisieke kontak met die moeder en ander belangrike persone in sy lewe, rem dus die psigiese ontsluiting van die swaksiende kind.

Die visuele tekort by 'n swaksiende kind kan veroorsaak dat sy omgewing min waarde vir hom het en dat die opbou van gesonde psigo-sosiale verhoudings problematies is. Onafhanklike gedrag is afhanklik van visuele waarneming as 'n motiverende krag. Waar dit ontbreek word die kind al hoe meer selfgerig. Dit hou groot gevaar vir die swaksiende kind se selfaanvaarding en ontsluiting in. Sy kommunikasie, liggaamsbeweging, eet- en drinkgewoontes en algemene sosiale gedrag sien dus dikwels anders daaruit en het besliste beperkings, gemeet aan die norme wat vir normaalsiendheid geld. Die kind word self daarvan bewus en dan betree hy die sosialiseringswêreld met 'n negatiewe selfkonsep. Die visuele tekort meng dus in met die bevrediging van sy instinktiewe dryfvere en begeerte tot selfhandhawing.

Dit kan tot stereotipe gedragsvorme of tot voorbarigheid en onverskrokkenheid lei, om bewys te lewer dat hy oor die "vermoë" beskik om sy omgewing visueel te hanteer. In laasgenoemde geval kan dit tot spanning, angs of weerbarstige onafhanklikheid lei.

Kommunikasie is een van die mees kritieke elemente wat ontsluiting by die jong swaksiende kind kan bevorder of belemmer. Effektiewe verbale kommunikasie is uiters belangrik vir onbelemmerde psigo-sosiale ontsluiting en is afhanklik van blootstelling aan die omgewing, ouditiewe en visuele invoering, sinvolle verwerking en verbale weergawe van verinnnerlikte simbole, asook visuele kontak en liggaamstaal. Weens die swaksiende kind se beperkte visie ondervind hy bepaalde probleme en agterstande. Dit sluit onder andere in dat

- woorde en klanke vir hom slegs stimulerende waarde kry, onafhanklik van hulle betekenis;
- die omgewing aan hom in abstrakte simbole gebring word wat nie by sy ervaring pas nie;
- ouditiewe stimulering van woorde vir hom meer betekenisvol word as die betekenis van die woord self en dit lei tot ekspressiewe taal met 'n outistiese karakter.

\* Kognitief-motoriese agterstande

Die swaksiende kind is net soos alle ander kinders in interaksie met sy wêreld. Om suksesvol te kan leef en oorleef moet hy die vermoë hê om inligting uit die omgewing te integreer en sy reaksie daarop toenemend te verfyn, sisteem te skep en persepsies te vorm. Hy is dinamies betrokke by die opname, verwerking, weergawe en terugvoering van inligting. Die omgewing met al sy perseptueel-kognitiewe potensiaal word egter vir die

swaksiende kind, weens sy beperkte visuele vermoë, afgeskaal tot 'n relatief arm omgewing. Gevolglik word sy behoefte om te perseptueer onderdruk en sy perseptuele effektiwiteit is benede peil. Dit het 'n nadelige effek op sy konseptualisering en kognitiewe ontsluiting.

Gebrekkige visie en die gevolglike deprivasie bring die volgende leemtes vir swaksiende kinders mee:

- Dit laat hulle in 'n ruimtelike vakuum omdat hulle 'n groot persentasie inligting uit die omgewing moet ontbeer.
- Dit veroorsaak 'n baie meer konkrete en direkte kontak met dinge, gebeure en mense in die ruimte. Dit het 'n baie groot impak op die kind se motoriese beeld en ontsluiting.
- Die kwaliteit van invoering deur die ander sinuie word ook beïnvloed en die inligting uit die omgewing word broksgewys ontvang. Inligting wat so bekom word is in omvang en kwaliteit nie dieselfde as wanneer 'n kind oor normale visie beskik nie.

#### # Kognitief-motoriese ontsluiting

Die kognitiewe ontsluiting van 'n kind is 'n proses wat by die baba se refleksiewe gedrag begin en deur opeenvolgende fases tot uiteindelijke abstrakte en logiese denke ontwikkel. Intellektuele verandering ontstaan wanneer 'n kind nuwe inligting met reeds bestaande persepsies integreer. Ononderbroke motoriese interaksie met sy leefwêreld om soveel moontlik inligting in te samel, is hiervoor noodsaaklik.

'n Visuele tekort het egter 'n negatiewe impak op die swaksiende kind se motoriese aktiwiteit. Die noue verweefdheid tussen persepsie en motoriese take en dus op sy kognitiewe ontsluiting word direk daardeur geraak. Die swaksiende kind is dikwels passief, want enersyds word sy ouers se vrees dat hy beseer sal word, op hom oorgedra en andersyds word sy aangebore nuuskierigheid onderdruk, omdat hy nie sy omgewing visueel volledig kan waarneem nie en hy dus nie tot verdere waarneming gemotiveer of gestimuleer word nie.

Vanuit 'n massa ongedifferensieerde bewegings moet die perseptueel-motoriese ontsluiting van die swaksiende kind uitloop op die differensiasie van spesifieke vaardighede. Dit moet eerder lei tot 'n totale en geïntegreerde patroon van motoriese aktiwiteite as tot 'n versameling onafhanklike vaardighede. Hoewel dit met swak visie moeilik is, is dit baie belangrik dat die swaksiende kind gedifferensieerde kognitiewe patrone opbou sodat hy sy motoriese vaardighede later by 'n groot verskeidenheid leersituasies kan aanpas en integreer.

Swaksiende kinders vind dikwels probleme met een of meer van die volgende:

- Om ruimtelike verhoudings en verhoudings tussen objekte te sistematiseer, omdat hulle interaksie met die omgewing beperk is.
- 'n Bewustheid van die swaartepunt van die liggaam en die ontwikkeling van 'n stabiele verhouding met swaartekrag, daarom het veral jong swaksiende kinders 'n groot agterstand ten opsigte van die vloeiendheid en dinamika van balans en postuur.
- Die vermoë om te loop, hardloop, spring, huppel en rol waardeur kennis van die verhouding tussen

objekte bekom word, omdat hulle dikwels vreesagtig is om vrylik te beweeg vanweë vorige onaangename ervarings. Dit het 'n negatiewe invloed op die ontsluiting van effektiewe lokomotoriese patrone.

- Die opbou van 'n goed geïntegreerde kontakpatroon van reik, gryp, manipuleer en laat los, sodat eksplorاسie van voorwerpe kan plaasvind. Hulle vind dit moeilik om motoriese aktiwiteit met eksplorاسie te vervang, gevolglik word die ontsluiting van vormpersepsie en voorgrond-agtergrondverhoudings belemmer.
- Om sinvol op bewegende objekte te reageer. (Daarom het hulle soms nie ervaring van aktiwiteite soos gooi, vang, trek, stoot, rol, skop en keer nie en bly dit vir hulle inhoudlose begrippe.)
- Om rigtingbewustheid te ontwikkel.
- Om temporale bewustheid wat die kognitiewe skemas van verlede, hede en toekoms en begrip van volgorde van gebeure en kousaliteit of oorsaaklikheid insluit, te ontwikkel en om gevolgtrekkings soos 'hoe lank', 'hoe ver' en 'hoe vinnig' te leer maak.

# Naudé & Moolman (1989:6-7) toon aan dat die effek van 'n visuele gestremdheid die ontwikkeling van persepsie en sodoende die ander kognitiewe prosesse beïnvloed. Weens sy gebrekkige visie verloor die swaksiende kind 'n ryk bron van inligting waarvoor hy moet kompenseer deur konsepte vanuit sy omgewing op te bou deurdat hy leer om die oorblywende sintuie sinvol en sistematies aan te wend en te benut. Die vorming van konsepte is egter vir die swaksiende kind baie moeiliker as vir die normaalsiende kind, omdat die ander sintuie minder effektief as die gesigsintuig is om geheelbeelde op te bou. Inligting waaruit 'n geheelbeeld saamgestel moet

word, word broksgewys voorsien. In die vroeë stadia van kognitiewe ontwikkeling (ongeveer 2-7 jaar) kan die swaksiende kind moontlik ernstige agterstande ontwikkel ten opsigte van sy groot motoriek, fyn motoriek, ruimtelike oriëntering en beeldingsvermoë. Dit is nie slegs aan die gedeeltelike gesigsverlies toe te skryf nie, maar veral aan gebrekkige interaksie met die omgewing, omdat hy van die ander sintuie en kommunikasiekanale, wat nie spesifiek van aard is nie, gebruik moet maak. Dit kan daartoe lei dat die kinders se konseptuele ontwikkeling, taal- en redeneervermoë later in sy skoolloopbaan benadeel mag word. Daarom moet die kinders aangemoedig word om by elke vlak van ontwikkeling, deur sosiale interaksie en voldoende manipulasie van sy omgewing, tot beter integrasie te kom.

- # Ferris (1991:85-86) stel dit dat 'n loopbaangerigte program wat op skool aan gesiggestremde kinders aangebied word, vir hulle die oorgang van skool na werk baie kan vereenvoudig en vergemaklik. So 'n program behoort die leerlinge aan 'n verskeidenheid van beroepe bloot te stel en op loopbane gefokus wees. Volgens haar moet die program reeds vanaf die kinders se vroeë skooljare geïmplementeer en dwarsdeur hulle volwasse lewe voortgesit word. Sy haal Klinkhamer (1973:207-209) aan wat aandui dat so 'n program

*should include specific skills training and hands-on experiences and should emphasize the importance of work attitudes, human relation skills, orientation in the world of work, alternate career choices, and actual job placement.*

Volgens die outeur is 'n realistiese uitsig op beroepsmoontlikhede en deeglike beroepsleiding nodig om beroepskeuses te kan maak. Gesiggestremde kinders het die volgende loopbaangerigte onderwysbehoefte:

- seleksie van realistiese beroepsdoelwitte;
- voortgesette beroepsbewustheid;
- werkserveringsprogramme wanneer hulle adolessensie bereik;
- werksoekvaardighede.

# Beaty (1992:712-713) dui aan dat daar min twyfel bestaan dat 'n positiewe selfkonsep wesenlik bydra tot 'n kind se ontsluiting gedurende sy adolessensie. Sy navorsing het egter getoon dat gesiggestremde leerlinge dikwels swakker selfpersepsies as lede van hulle normaalsiende portuurgroep het. Die visuele gebrek kan daartoe lei dat swaksiende adolessente gevoelens van ontoereikendheid en minderwaardigheid ervaar wat 'n verswakkende effek op hulle selfbeeld kan hê. Oorbeskermende ouers kan ook veroorsaak dat hulle kinders gevoelens van weersin en antagonisme ervaar.

# McBroom & Tedder (1993:69-72) verwys na navorsing wat Healy (1982), Ehrstein & Izzo (1988) en Schalock (1986) gedoen het en dui die volgende aan:

Die oorgang van skool na werk is 'n baie belangrike fase in 'n jongmens se lewe. Die take wat hulle met die oog op die oorgang moet bemeester sluit onder andere die volgende in:

- hulle moet die bande met hulle ouers en ander volwassenes tuis en by die werksituasie instandhou en uitbrei en leer hoe om op 'n volwasse wyse te kommunikeer;

- hulle moet die omvang van beroepe en werkseleenthede leer ken en leer hoe om toegang tot werk en opleiding te kry;
- hulle moet kundig wees ten opsigte van bestaande en beskikbare onderwys- en loopbaanhulpbronne;
- hulle moet vaardighede in loopbaanbesluitneming, beplanning en probleemoplossing bemeester;
- hulle moet bewus word van hulle vermoëns, belangstellings en waardes deur verskillende aktiwiteite te onderneem;
- hulle selfvertroue en gevoel van selfbeheer moet ontwikkel en verhoog word;
- hulle moet konstruktiewe werkgewoontes aanleer en dit deur ervaring versterk;
- hulle moet 'n begeerte om te werk ontwikkel.

Volgens bogenoemde navorsing word gesiggestremde kinders se suksesvolle oorgang van skool na werk vergemaklik as hulle sterk ondersteuning van hulle ouers en gesinslede beleef, onderwysers met begrip het wat hulle inspireer, opleiding in beroepsvaardighede ontvang en blootgestel word aan werkservaring op toetreevlak. Die outeurs dui voorts aan dat

*Young people with visual impairments must be deliberately and systematically exposed to a wide variety of occupations to allow them to make informed choices.*

- # DeMario, Rex & Morreau (1990:456-460) beweer dat swaksiende kinders 'n groot behoefte daaraan het om gereed gemaak te word vir die wêreld van werk, daarom is dit belangrik dat hulle die vaardighede om 'n werk te kan bekom en behou, leer bemeester. Om relevante onderrig- en beroepsprogramme aan swaksiende kinders te kan voorsien, is dit



- \* nodig om te bepaal watter vaardighede werkgewers, volwasse swaksiende werknemers en ander professionele persone wat betrokke is by werkverskaffing aan swaksiende persone, meen 'n bydrae sal lewer tot suksesvolle indiensneming;
- \* belangrik dat die onderrig van vaardighede wat nodig is vir indiensneming, op 'n baie vroeë stadium begin, want gesiggestremde leerlinge moet sistematies onderrig in die bemeestering van beroepskonsepte ontvang;
- \* nodig om doelstellings en doelwitte aan die hand van 'n omvattende lys van primêre vaardighede, waaroor die kinders behoort te beskik, te formuleer.

Volgens bogenoemde outeurs val die basiese of primêre vaardighede waaroor swaksiende kinders behoort te beskik, in die volgende breë kategorieë:

- alledaagse lewensvaardighede (skills of daily living);
- persoonlike en sosiale vaardighede;
- kommunikasievaardighede;
- beroepsvaardighede;
- oriëntasie- en mobiliteitsvaardighede.

Hulle verwys na die navorsing van onder andere Baxter & Young (1980), Crain (1984), Jesser (194) en Murphy & Jenks (1983) en dui aan dat werkgewers dit verkies dat swaksiende kinders voor indiensneming algemene vaardighede in plaas van spesifieke beroepsvaardighede bemeester. Die volgende algemene vaardighede word genoem:

- gesonde werkgewoontes, byvoorbeeld betroubaarheid, taakvoltooing en 'n positiewe gesindheid teenoor werk;
- persoonlike en sosiale vaardighede, byvoorbeeld om goed met medewerkers en toesighouers klaar te kom;
- goeie kommunikasievaardighede, wat effektiewe spraak- en luistervaardighede insluit;
- basiese lees- en syfervaardighede.

# Volgens Bina (1991:4-10) het swaksiende leerlinge die volgende behoeftes:

- \* Om basiese lees-, skryf- en rekenvaardighede te bemeester.
- \* Om voorsien te word van die geskrewe woord in die skryfmedium (grootdruk en indien addisioneel nodig, braille) wat in elkeen se besondere behoeftes die beste voorsien.
- \* Om so vroeg as moontlik in hulle lewens van negatiewe gewoontes en onaanvaarbare sosiale gedrag ontslae te raak en om dié sosiale vaardighede aan te leer (en verder te ontwikkel) wat hulle in staat kan stel om sosiaal aanvaarbaar op te tree en werk te kan bekom en behou.
- \* Om in 'n onderwysprogram geplaas te word wat nie op hulle tekortkomings nie, maar op hulle potensiaal en vermoëns fokus en hulle maksimaal ontsluit.
- \* Om, aan die ander kant, nie onder 'n valse indruk gebring te word nie (wat kan lei tot onrealistiese verwagtings en gevolglike groot teleurstellings), maar om op 'n eerlike en reguit wyse van hulle

beperkings bewus gemaak te word en van die nodige vaardighede voorsien te word om dit te hanteer.

\* Om, indien dit nodig is, weens die feit dat swaksiende kinders dikwels teen 'n stadiger pas inligting bemeester en verwerk, vir 'n langer tyd in die skool aan te bly ten einde seker te maak dat hulle die nodige selfvertroue ontwikkel en kompensatoriese vaardighede aanleer en internaliseer, sodat hulle toereikend voorberei word vir die arbeidsmark.

\* Om, weens hulle unieke en komplekse behoeftes deur so 'n volledig moontlike ondersteuningsdiens ondersteun te word, waar en wanneer hulle dit die nodigste het.

\* Om nie net in "*a least restrictive environment*" opgeneem te word nie, maar om eerder "*a most productive opportunity*" gegee te word, of om "*a most appropriate placement*" te beleef, sodat hulle in die onderrigprogram, "*can thrive, not just survive*" en die nodige funksionele vaardighede kan aanleer (Hatlen 1990:81).

# Hatlen (1990:79-82) bespreek ook die unieke behoeftes van swaksiende kinders en identifiseer die volgende kategorieë van behoeftes:

- konseptuele ontwikkeling en akademiese behoeftes;
- kommunikasiebehoeftes;
- sosiaal-emosionele behoeftes;
- sensories-motoriese behoeftes;
- oriëntasie en mobiliteitsbehoeftes;
- lewensvaardigheidsbehoeftes;
- loopbaan- en beroepsbehoeftes

# Chapman (1990:279) bespreek die vinnig veranderende, onstuimige en onsekere lewenssituasie waarin die hedendaagse jongmens, gesiggestremd of nie, grootword. Opvoeders en administrateurs kan baie min doen om die ekonomiese raamwerk waarin kinders hulle onderwys en opleiding moet ontvang, te verander. Hulle kan en moet egter enersyds verseker dat gesiggestremde jongmense "hands on" opleiding ontvang en andersyds die jongmense se behoefte aan geleenthede om volle persoonlike ontsluiting te beleef, besef en in die kurrikulum inbou. Dit sal verseker dat swaksiende leerlinge beter sal kan aanpas by die veranderende omstandighede van hulle lewe. As gevolg van demografiese veranderings in die samelewing ontstaan nuwe behoeftes in sekere diensvoorsieningsareas, wat tot nuwe werksgeleenthede kan lei. Verder, as gevolg van tegnologiese ontwikkelings, verander die aard van werkverskaffing en indiensneming vinnig. Om te kan tred hou met dié veranderings en die gevolglike veranderings in die werketos, sal aanpasbaarheid en die vlak van probleemoplossingsvaardighede toenemend belangrik word. Indiensneming en die take wat onderneem moet word, mag 'n paar keer in die werkslewe van die hedendaagse swaksiende kind verander. Dit sal stabiliteit te midde van verandering vereis. Volgens die outeur is 'n vraag wat beantwoord moet word:

*How can excellence and training opportunities be maintained as training needs diversify?*

Dié behoeftes kan die aard van onderwys aan swaksiende kinders aansienlik verander en dit behoort in die ontwerp van 'n kurrikulum in aanmerking geneem te word. Weens die uitdaging wat beperkte fondse in die toekoms gaan meebring, is dit meer as ooit nodig om te probeer

voorsien in *"the real needs rather than supposed needs"*.

# Best & Corn (1993:307-309) gee 'n opsomming van kernaangeleenthede wat tydens die 1992 ICEVH-konferensie bespreek is en beklemtoon die volgende aspekte wat as swaksiende leerlinge se behoeftes geïnterpreteer kan word:

\* Swaksiende kinders se visie kan dikwels verbeter word deur 'n onderrigprogram waaraan hulle, na deeglike evaluering van hulle funksionele visie, blootgestel word.

\* Die evaluering van die kinders se funksionele visie is egter van baie groot en dringende belang, omdat 'n gebrek daaraan die kind se vordering kan vertraag. Funksionele evaluering word as aanvullend en ondersteunend tot kliniese evaluering, waar dit beskikbaar is, gesien. *"Assessment must be comprehensive and include (the) unique needs (of each individual child)"* (Hatlen, 1990:81).

\* Onderwyspersoneel moet deeglik opgelei word ten einde

- te begryp wat die aard van lae visie is;
- begrip te hê vir die waarde wat swaksiende kinders aan die effektiewe benutting van hulle gesigsreste heg;
- te leer hoe om die materiaal wat in onderrigprogramme gebruik kan word, tot optimale voordeel van die kinders aan te wend.

\* Die gebruik van ondersteunende hulpmiddels moet bevorder word. Dié soort hulpmiddels kan vir sommige swaksiende kinders toegang gee tot hulle visuele omgewing en hulle doeltreffendheid by die uitvoer van take waarvoor visie nodig is, verhoog. Die meerderheid van dié hulpmiddels is lense wat beelde vergroot en saam met ander nie-optiese hulpmiddels soos penne wat dik skryf, papier met duidelike liniëring, verstelbare beligting, vergrote druk en ligabsorberende lense gebruik word. Meer gesofistikeerde tegnologiese hulpmiddels soos geslotebaan televisie en rekenaars word ook gebruik om die funksionele visie van swaksiende kinders te verhoog. Die gebruik van alle ondersteunende en tegnologiese hulpmiddels moet egter baie versigtig oorweeg word om seker te maak dat dit by die werklike behoeftes van die individuele kind aanpas. Die voorsiening van veral optiese hulpmiddels is van dringende belang, want die bewering word gemaak dat die voorsiening van optiese hulpmiddels meer koste-effektief is as die produksie en voorsiening van materiaal in grootdruk.

\* By die ontwerp en implementering van 'n kurrikulum vir swaksiende kinders, in afsonderlike sowel as hoofstroomskole, moet die volgende in ag geneem word:

~ Dit moet voorsien in die besondere kurrikulumbehoeftes wat bestaan as gevolg van die kinders se lae visie.

~ Die visuele omgewing waarbinne die kinders hulle onderrig ontvang en hulle vryetyd bestee moet in aanmerking geneem word. Die

elemente uit die omgewing wat in ag geneem behoort te word, sluit onder andere die volgende in:

- opleiding in die gebruik van lae visie hulpmiddels;
- ontwikkeling van visuele persepsie;
- beligting;
- bemeestering van een of meer skryfmedia, byvoorbeeld tik, grootdruk, braille;
- omvattende sintuiglike ontwikkeling;
- metodiek, toepaslike en aangepaste materiaal vir gebruik in spesifieke vakke;
- ondersteuningsdienste;
- organisasie van die kind se persoonlike lewe;
- sosiale vaardighede;
- aktiwiteite van die daaglikse lewe.

# Wiermer & Kratochwill (1991:118-124) en King, Gullone & Stafford (1990:225-230) bespreek vrese in gesiggestremde kinders en beweer dat navorsing daarop dui dat gesiggestremde kinders meer geneig is tot psigopatologiese probleme as normaalsiende kinders. Dit hou direk verband met die gestremdheid en word verder beïnvloed deur swak gesondheid, gebrekkige sosiale aanvaarding (byvoorbeeld verwerping, bespotting, oorbeskerming, ensovoorts) en min kontak met mense buite die huis. Angs en vrese kom dus dikwels voor en is oor die algemeen meer by ouer as jonger kinders teenwoordig.

Die outeurs verwys verder na 'n studie van Ollendick, Matson & Helsel (1985) wat angs by 'n groep 10-18 jarige gesiggestremde en normaalsiende kinders

ondersoek het. Hulle bevind dat gesiggestremde kinders 'n groter vrees het vir potensiële fisieke gevare (soos elektriese skokke, aanvalle en om deur 'n voertuig omgery te word) as vir psigiese gevare (soos om gespot te word of om 'n toets te skryf) wat weer meer deur normaalsiende kinders gevrees word. Twee moontlike verklarings hiervoor is dat

- swaksiende jongmense situasies, waar visie die nuttigste sal wees, vrees en/of
- hulle vrese die gevolg kan wees van vorige direkte blootstelling aan gevaarlike situasies.

Dit is dus noodsaaklik dat hierdie aspek in aanmerking geneem word by die ontwerp van die kurrikulum.

# Erin, Dignan & Brown (1991:58-61) gee 'n oorsig oor die literatuur wat handel oor die aanleer van veral drie sosiale vaardighede, naamlik selfhandhawing (*assertiveness*), interaksie en kommunikasie. Volgens hulle is daar moontlik in die verlede geglo dat die kweek van sosiale vaardighede buite die bestek van die skool val. Die krities belangrike rol wat sosiale vaardighede in die bekom en behou van werk speel, asook die bevordering van interaksie met ander persone tydens sosiale ontmoetings, dui egter daarop dat die onderrig van sosiale vaardighede deel moet wees van enige onderwys- (en rehabilitasie-) program. Dit is volgens die outeurs uit die literatuur duidelik dat sosiale vaardighede verbeter kan word deur toepaslike intervensie. Dit is dus die taak van die onderwys om dwarsdeur die onderrigproses, prioriteit aan hierdie aspek te verleen en onderrigstrategieë so te kies dat, op die mees effektiewe wyse, langtermyn resultate in die leerproses behaal kan word.



# Normaaalsiende kinders verkry toegang tot inligting oor hulle onmiddellike omgewing deur hulle visuele vermoë, terwyl swaksiende kinders deur alternatiewe metodes en strategieë hulle leefwêreld moet leer ken. 'n Gevolg hiervan is dat hulle dikwels probleme ervaar om nie-verbale boodskappe te interpreteer en om hulle eie gedrag gedurende sosiale kontakte te moniteer. Verder is hulle kommunikasie met hulle normaalsiende portuurgroep beperk, omdat hulle eie mobiliteit beperk is en hulle dus minder geleentheid tot interaksie met normaalsiende kinders kry. Hierdie probleme kan effektiewe kommunikasie belemmer en sal baie moeilik reggestel kan word as aandag nie reeds in die vroeë kinderjare daaraan gegee word nie. Hierdie aangeleentheid behoort 'n belangrike aspek van die kurrikulum van die preprimêre en junior primêre klasse te wees (Erwin 1993:138).

# Volgens Wilcox (1987:37-41) behoort die sekondêre skool daarop ingestel te wees om aan gestremde leerlinge 'n stewige fondasie te voorsien waarop hulle, wanneer hulle volwasse is, kan bou ten einde sukses in die werksituasie, die gemeenskap en in die huis en gesin te beleef. Haar navorsing en ervaring toon dat gestremde kinders se behoeftes in veral vier kritiese kategorieë, wat in die sekondêre skool aandag behoort te kry, val. Hoewel sy na gestremde kinders in die algemeen verwys, word die volgende kategorieë, vir die doel van hierdie studie, op swaksiende leerlinge toegepas:

\* Die bemeestering van sosiale vaardighede

Die swaksiende kind behoort in staat te wees om te leer hoe om interaksie met medeskoliere te hanteer en hoe om 'n sosiale ondersteuningsnetwerk, wat

verder as sy familie en onderwysers strek, op te bou.

★ Die aanleer van samelewingsvaardighede

Een van die mees fundamentele doelwitte met die onderwys van swaksiende kinders behoort te wees om hulle voor te berei om vaardige en bedrewe lede van hulle gemeenskap te wees. Hulle moet leer om die eise van die komplekse gemeenskap en omgewing waarin hulle leef, te hanteer en om die take wat essensieel is vir arbeid en sukses, te bemeester. Dit kan egter nie in 'n "steriele" klaskamersituasie aangeleer word nie. Leerlinge behoort dikwels die geleentheid te kry om, binne die werklikheid van die gemeenskap, sosiale vaardighede aan te leer en in te oefen. Wanneer dit nodig is behoort hulle, addisioneel tot die onderrig in die skool, ook informele maar gestruktureerde opleiding binne die gemeenskap te ontvang.

★ Die opbou van 'n werksgeskiedenis

In die meeste gemeenskappe se beskouing van suksesvolle volwassenheid, is werk 'n belangrike en selfs sentrale faktor. Werk voorsien aan die mens 'n struktuur vir die benutting van tyd, 'n konteks vir interpersoonlike verhoudings en die wyse waarop 'n inkomste gegenereer word. Daarom het die skool so 'n groot verantwoordelikheid om swaksiende leerlinge voor te berei vir werk en die wêreld van werk. Werksvaardighede word egter nie bemeester deur slegs daaroor te praat nie, maar moet in 'n werklike werksituasie ervaar en aangeleer word. Die aanleer daarvan kan ook nie

gelaat word tot die jaar voordat die leerling die skool verlaat nie. Die kurrikulum en onderrigprogram behoort dus daarvoor voorsiening te maak dat leerlinge opleiding en ervaring in so 'n groot verskeidenheid van beroepsituasies moontlik opdoen. Hy moet leer om as individu en as deel van 'n groep te werk. Nadat hy gedurende skoolure en/of gedurende vakansies ervaring in 'n verskeidenheid werksituasies opgedoen het, is dit moontlik om te bepaal in watter rigting sy aanleg, vermoëns en belangstelling lê. Die skool kan dan, in samewerking met die ouers, 'n opleidingsprogram volgens die werklike behoeftes van elke individuele kind ontwikkel. Deur 'n deeglike analise van die moontlike beroepsrigtings te doen, die nodige aanpassings wat gemaak moet word te identifiseer en dit in die opleidingsprogram te implementeer, kan verseker word dat die belangrikste vaardighede waaroor die kind moet beskik, gekweek word. Om 'n swaksiende kind so 'n werksgeskiedenis te laat opbou, sal vir hom sowel as sy toekomstige werkgever tot voordeel wees.

- \* Die aktiewe betrokkenheid van ouers by die onderwysprogram en toekomsbeplanning

Ouerlike betrokkenheid is by al die vlakke van die kind se wording van kritiese belang. Dit is egter nog meer nodig wanneer die kind die oorgang tussen skool en die volwasse lewe van werk moet maak. Omdat onderrigtyd min is, moet versigtige beplanning oor wat onderrig moet word en hoe dit onderrig behoort te word, in samewerking met die ouers gedoen word. Ouers moet bewus gemaak word van alle alternatiewe sodat die kinders nie dalk aan onnodige beperkings en ontoereikende programme

blootgestel word nie. Hulle moet ook oor inligting beskik en indien nodig, opleiding ontvang, sodat hulle kan help beplan aan hulle kind se lewe na skool.

# Retish (1988:159-162) verwys ook na die oorgang van skool na werk en dui aan dat

*Long-term goals for disabled individuals centre on independence. As long as professionals and parents have goals which include dependency, childlike behavior, and no independent work or skills, the individuals who are disabled will be dependent. It is the responsibility of (the school) to offer learning situations and treatment which develop independent and adult behavior. The philosophy of recognising abilities must be passed on ...*

# Die inligting wat die swaksiende kind deur sy sintuie en in die leerproses bekom en waaroor hy beskik, is dikwels minder as dié van normaalsiende kinders van dieselfde ouderdom. Dit is baie keer ook nie van dieselfde kwaliteit nie en dit lei daartoe dat die kind nie op 'n strategiese stadium in sy lewe, ander mense sonder inspanning kan naboots nie en ook nie op 'n spontane en toevallige wyse kan leer nie (Best 1992:20).

Voorts bespreek Best (1992:51-63, 123-1143) die behoeftes van swaksiende leerlinge ten opsigte van die

## \* Visuele omgewing

Ten opsigte van die visuele omgewing het hy behoefte aan effektiewe beligting en nuttige en praktiese kleurskemas van die mure en plafon. Dié twee faktore is in noue interaksie, omdat die kleur van die mure, vloere en plafon in 'n groot mate die hoeveelheid lig wat die werksarea bereik, bepaal.

Beligting kan onderskei word in beligting van die omgewing en beligting vir die uitvoer van besondere take, soos lees en skryf. Goeie beligting is nie dieselfde as helder lig nie. Kinders met verskillende oogkondisies en visuele vermoëns het verskillende beligtingsbehoefte, veral vir die uitvoering van besondere take. Daarom moet hulle deeglik geëvalueer word ten einde hulle persoonlike voorkeure en behoeftes te bepaal.

Verskillende kleure en teksture reflekteer verskillende hoeveelhede lig. Die posisie van die ligbron in verhouding tot die mure, plafon en vloere en die posisie van die kind is belangrik. Faktore wat in gedagte gehou moet word is die uitskakeling van weerkaatsing van lig en die voorsiening van kontraste.

## \* Klankomgewing

Alle kinders met visuele probleme het, meer as normaalsiende kinders, nodig om op inligting wat hulle hoor, staat te maak. Klank is nodig vir begrip oor wat in die omgewing aangaan en vir oriëntasie daarin. Die vermoë en vaardigheid om

op geselekteerde wyse aan klanke aandag te gee en dit te interpreteer, word verwerf deur die skep van 'n nuttige klankomgewing en deur gestruktureerde opleiding.

\* Benutting van gesigsreste

Swaksiende kinders plaas gewoonlik 'n hoë premie op hulle gesigsreste en die benutting daarvan. Weens die aard van die oogkondisies of om ander redes (byvoorbeeld onkunde) vind die stimulering en benutting daarvan dikwels nie spontaan plaas nie en daarom het hulle dikwels 'n wesenlike behoefte daaraan dat hulle op 'n gestruktureerde wyse gehelp word om hulle oorblywende visuele vermoëns optimaal te benut.

Die waarneem van 'n voorwerp behels meer as gesigskerpte. Die aanleer van visuele vaardighede soos fiksering, verandering van fokus, volg van bewegende voorwerpe, asook perseptuele vaardighede soos diepte-persepsie, visuele geheue en voorgrond-agtergrond diskriminasie, is noodsaaklik vir visuele waarneming. Daarvoor is evaluering van die kind se funksionele visie, die benutting van effektiewe laevisie hulpmiddels en 'n gestruktureerde program van opleiding in visuele benutting, noodsaaklik. Op dié wyse kan baie swaksiende kinders gehelp word om hulle visie beter te benut en op so 'n wyse word dan in hierdie behoefte voorsien.

Samevattend dui Best (1992:21) aan dat die besondere behoeftes van gesiggestremde kinders veral in twee probleemareas geleë is, naamlik

- om verhoudings te verstaan en
- om voordeel uit omgewingstimuli te trek.

# Walker, Tobin & McKennell (1992:12) bevind in 'n omvattende nasionale ondersoek in Groot Brittanje dat mobiliteit en alledaagse lewensvaardighede essensieel is as gesiggestremde kinders suksesvol met hulle portuurgroep wil kompeteer en saamwerk.

# Hazekamp & Huebner (1989:8-20) bespreek die opvoedingsbehoefte van gesiggestremde (dus ook swaksiende) kinders en beklemtoon die volgende aspekte:

\* Konseptuele ontwikkeling en akademiese behoeftes

Beperkte visie sal dikwels 'n kind se ontwikkeling van visuele konsepte en die leer van akademiese werk beperk en belemmer. Spesiale programme om konseptuele ontwikkeling en akademiese vaardighede te bevorder sal daarom dikwels nodig wees.

\* Kommunikasiebehoeftes

Swaksiende kinders se besondere visuele behoeftes noodsaak dikwels alternatiewe metodes vir die onderrig van lees en skryf. Om effektief te kan kommunikeer vereis hulle ook spesiale vaardighede om alternatiewe strategieë en gespesialiseerde toerusting en materiaal te kan gebruik.

\* Sosiaal-emosionele behoeftes

'n Gesigsgebrek affekteer dikwels 'n swaksiende kind se selfkonsep, waarneming van sosiale gedrag, betrokkenheid by ontspanningsaktiwiteite en geslagtelikheid. Hulle het dus besondere

affektiewe, sosialiserings-, ontspannings- en seksonderrigbehoeftes. Hulle moet ook leer om die psigiese implikasies van hulle gesiggestremdheid te hanteer.

★ **Sensories-motoriese behoeftes**

Swaksiendheid kan 'n kind se grofmotoriese en fynmotoriese vaardighede, alternatiewe sensoriese diskriminasievaardighede, sensoriese integreringsvaardighede en die vermoë om korrekte postuur, balans, krag en beweging te ontwikkel, affekteer. Hulle sal dus spesiale vaardighede in dié areas moet ontwikkel.

★ **Oriëntasie- en mobiliteitsbehoeftes**

'n Visuele gebrek affekteer gewoonlik die wyse waarop 'n kind sy omgewing leer ken en leer hoe om daarin te funksioneer. Swaksiende kinders moet daarom spesiale vaardighede ontwikkel ten einde hulle omgewing te leer verstaan en hulle daarin te kan oriënteer. Hulle moet hulp ontvang om veilig en onafhanklik daarin te kan beweeg, speel en reis.

★ **Alledaagse vaardigheidsbehoeftes**

Beperkte visie beïnvloed 'n mens se vermoë om onafhanklik te lewe, daarom sal swaksiende kinders spesifieke onderrig moet ontvang om die alledaagse vaardighede te leer bemeester, sodat hulle so onafhanklik as moontlik kan funksioneer.



\* Loopbaan- en beroepsbehoefte

Swaksiende kinders sal dikwels leiding moet ontvang om 'n sinvolle loopbaan te kies. Evaluering, loopbaanvoorligting en opleiding wat ook die kweek van spesifieke beroepsvaardighede insluit, is nodig sodat hulle 'n suksesvolle beroepskeuse kan maak.

# Hegarty (1993:23-24) is van mening dat *"schooling is for all young people a form of preparation for adult life"*. Die kennis en ervaring wat hulle op skool opdoen, behoort hulle te help om die lewe ná skool te kan hanteer. Die gewone kurrikulum is egter vir baie nie genoeg om hulle voor te berei vir die wêreld van werk en vir 'n onafhanklike lewe as volwassene nie. Die tweeledige doelwit met die onderwys aan swaksiende kinders behoort dus te wees om hulle te help om ná skool ekonomies aktief en so ver moontlik onafhanklik te wees. Om hulle vir die wêreld van werk voor te berei, behoort hulle onder andere loopbaangerigte onderwys, voorligting, voorberoepsopleiding en werkservaring te kry. Om hulle vir 'n onafhanklike lewe voor te berei, behoort hulle 'n breë spektrum toepaslike lewensvaardighede te kry.

# Steyl (1991:50-51) beklemtoon ook die feit dat swaksiende kinders tot die wêreld van die siendes behoort en dat enige onderwysbeplanning en -voorsiening vir hierdie kinders ten nouste saamhang met die onderwys van nie-gestremde kinders van die land. Hulle diepe behoefte is dus dat die waarde wat hulle aan hulle gesigreste heg, ook in die onderwys wat aan hulle voorsien word, in aanmerking geneem word. Weens hulle visuele probleme leer hulle egter dikwels teen 'n stadige tempo en is dit soms wenslik dat sommige van

hulle in 'n vroeë stadium van hulle lewe moet oorgaan tot die keuse van vakke en studierigtings wat by die naskoolse studierigtings aansluiting vind.

Voorts het swaksiende kinders volgens die outeur (1991:92-93) 'n behoefte aan voorbereiding vir hulle oorskakeling van die skool na die arbeidsmark waarvoor veral van die volgende twee soorte programme gebruik gemaak kan word:

- Werkervaringsprogramme wat die ontwikkeling van die algemene werkswaardighede van die kind ten doel het. Dit is onder andere gerig op aspekte soos netheid, houding, kleredrag, stiptheid, mobiliteit en die vermoë om met ander oor die weg te kom. Doelwitte daarmee is onder andere om leerlinge verkennende werkervaring te laat opdoen, die nodige ondersteuning ten opsigte van onderrig en raadgewing te gee en om paslike werkgewoontes te ontwikkel.
- Skool-na-werk-oordragprogramme waar die leerling byvoorbeeld daagliks slegs vir 'n beperkte tyd skolastiese onderrig ontvang en dan vir die res van die skooldag in 'n werklike werksituasie geplaas word. Doelwitte daarmee is onder andere om die ontwikkeling van beroepswaardighede te ontwikkel, om in 'n omgewing te werk wat ooreenstem met bepaalde beroepsdoelwitte en om blootstelling aan verskillende beroepe te kry.

#### 4.4.2.2 Sintese van leerlingbehoefte wat op die kurrikulum betrekking het

Die onderwysbehoefte van swaksiende leerlinge wat in die literatuurstudie geïdentifiseer is, kan soos volg saamgevat word:

- \* Die maksimale stimulerings en optimale benutting van gesigsreste en die ander sintuie.
- \* Die ontwikkeling van perseptuele en konseptuele vaardighede.
- \* Die ontsluiting en bemeesterings van psigiese, sosiale en lewensvaardighede om die effek van swaksiendheid te leer hanteer.
- \* Die aanleer van kommunikasievaardighede.
- \* Die ontsluiting van die aangebore kreatiewe vermoëns en potensiaal van elke kind.
- \* Die voorsiening van loopbaangerigte onderwys.
- \* Die aanleer van beroepsvaardighede sodat die oorgang van skool na werkplek vergemaklik kan word.

#### 4.4.2.3 Samevatting

In hierdie voorafgaande afdeling is 'n aantal van die belangrikste onderrigbehoefte van swaksiende kinders deur middel van 'n literatuurstudie van nasionale en internasionale bronne geïdentifiseer.

In die volgende afdeling van hierdie hoofstuk word aandag aan 'n empiriese meningsopname wat oor dieselfde onderwerp uitgevoer is, gegee. Die bevindings van die literatuurstudie sal, net soos die geval by Hoofstuk 3 was, met die bevindings van die meningsopname geïntegreer word en by die ontwerp van die kurrikulum as vertrekpunt gebruik word.

#### 4.4.3 EMPIRIESE STUDIE: MENINGSOPNAME

##### 4.4.3.1 Inleiding

Soos in die vorige hoofstuk (3.4.3) word die voorafgaande literatuurstudie ook hier met 'n empiriese studie opgevolg. Die empiriese navorsing neem ook die vorm van 'n meningsopname aan en die inligting word ook deur middel van 'n vraelys versamel.

##### 4.4.3.2 Doel met die meningsopname en vraelys

Die doel met die meningsopname en dus ook die vraelys is om 'n meer resente en meer Suid-Afrikaanse indruk van die onderwysbehoefte van swaksiende kinders te kry.

Die inligting wat op dié wyse bekom word sal met die behoeftes wat in die literatuur geïdentifiseer is, geïntegreer word.

##### 4.4.3.3 Metode van ondersoek

Die metode van ondersoek is soortgelyk aan dié in Hoofstuk 3 (3.4.3.3) en daarom word dit nie weer hier bespreek nie.

##### 4.4.3.4 Navorsingsontwerp

###### (a) Identifisering van respondente

Twee breë groepe respondente is by die meningsopname betrek. Die eerste groep is leerlinge in senior sekondêre klasse van skole vir gesiggestremdes in Suid-Afrika. Die tweede groep is swaksiende persone wat dié soort skole gedurende die afgelope ongeveer 10 tot 15 jaar na voltooiing van hulle skoolloopbaan, verlaat het.

Skole vir gesiggestremdes is versoek om toestemming te verleen dat die senior sekondêre leerling by die meningsopname betrek word. Toestemming is deur die verskillende skole verleen.

Verder is skole versoek om 'n aantal oud-skoliere wat bereid sal wees om die vraelys te voltooi, te identifiseer. Enkele ander swaksiende volwassenes van wie die navorser self bewus was, is ook in dié verband genader.

#### (b) Ontwerp van die vraelys

Net soos die geval was met die vraelys wat gebruik is om inligting vir Hoofstuk 3 te versamel, bestaan die vraelys waarmee inligting vir hierdie hoofstuk versamel word, ook uit oop en geslote vrae.

Indien hierdie vraelys (Afrikaanse vraelys Bylae 4.1; Engelse vraelys Bylae 4.2) met die vorige vraelys (Bylaes 3.1 en 3.2) vergelyk word, sal dit opval dat daar duidelike ooreenkomste in die formulering van sekere van die vrae is. Die rede daarvoor is om dit moontlik te maak om waar van toepassing, die resultate van die twee vraelyste met mekaar te vergelyk.

Die basiese verskil tussen die twee vraelyste is daarin geleë dat eersgenoemde vraelys fokus op die menings van swaksiende persone, terwyl laasgenoemde op die mening van organisasies wat 'n diens aan swaksiende persone lewer, fokus.

Die vraelys bestaan uit twee vrae wat elk 'n aantal onderafdelings het. Die volgende inleidende opmerkings oor die vrae is van belang:

~ Vraag 1 is daarop gerig om algemene besonderhede van respondente, asook hulle mening oor 'n aantal aangeleenthede wat die indiensneming van swaksiende persone raak, te kry. Dié vraag bestaan uit onderafdelings 1.1 - 1.7.

Vraag 1.2 is verder onderverdeel in onderafdelings 1.2.1 tot 1.2.4. Elk van dié onderafdelings bevat 'n aantal vrae wat op een van vier teikengroepe gerig is. Repondente kies self die onderafdeling wat op hulle van toepassing is en beantwoord slegs dié vrae. Die teikengroepe is die volgende:

- \* Teikengroep A: leerlinge in die senior sekondêre klasse van skole vir gesiggestremdes;
- \* Teikengroep B: volwassenes wat reeds skool verlaat het en ten tye van die voltooiing van die vraelys met verdere studies of formele opleiding besig is;
- \* Teikengroep C: volwassenes wat nadat hulle skool verlaat het, gestudeer of formele opleiding ontvang het en ten tye van die voltooiing van die vraelys in 'n betrekking staan of werkloos is;
- \* Teikengroep D: volwassenes wat na skoolverlating sonder enige studies of formele opleiding begin werk het en ten tye van die voltooiing van die vraelys in 'n betrekking staan of werkloos is.

Die res van die onderafdelings (vrae 1.1 en 1.3 - 1.7) moes deur al die respondente voltooi word.

~ Vraag 2 handel oor respondente se mening oor die onderwysbehoefte van swaksiende skoolverlaters en hulle vlak van gereedheid vir die wêreld van werk. Die vraag bestaan uit onderafdelings 2.1 - 2.7.

Die vrae van die vraelys is so geformuleer dat respondente wat oor 'n redelike lees- en skryfkennis van óf Afrikaans óf Engels beskik, dit sonder veel moeite kan voltooi. Aan respondente wat 'n behoefte daaraan gehad het, is vraelyste in vergrote druk voorsien.

### (c) Verspreiding en terugbesorg van vraelyste

Vraelyste is aan 'n kontakpersoon by elk van die skole gestuur wat die voltooiing en versending van die vraelyste deur leerlinge in die senior sekondêre klasse van die skool sou hanteer.

Genoemde kontakpersone is verder versoek om óf self kopieë van die vraelys aan geïdentifiseerde oudleerlinge beskikbaar te stel en hulle te versoek om die vraelyste te voltooi, óf hulle name en adresse aan die navorser te voorsien. Vraelyste is aan persone wie se name en adresse deur die skole voorsien is, gepos. Ander is persoonlik by 'n aantal swaksiende volwasse persone van wie die navorser bewus was, afgelewer.

'n Totaal van 116 vraelyste van 'n moontlike 165 is van senior sekondêre skoolleerlinge ontvang. Van dié getal kon 103 gebruik word en 13 nie. Die 103 bruikbare vraelyste verteenwoordig 62,4% van die moontlike aantal respondente by skole vir gesiggestremdes. Moontlike redes waarom die respons nie hoër was nie is eerstens omdat een van die skole nie hulle st 10 leerlinge toegelaat het om die vraelys te voltooi nie (want dit was volgens die beheerpersoneel van die skool toe reeds te naby aan die eindeksamen) en omdat 'n

ander skool weens logistieke probleme glad nie bereik kon word nie. Indien dit in ag geneem word, kan dit as 'n bevredigende respons beskou word.

'n Totaal van 20 van 'n moontlike 30 vraelyste is van swaksiende volwassene respondente ontvang. Daarvan kon 16 gebruik word en vier nie. Die aantal bruikbare vraelyste verteenwoordig 53,3% van die aantal respondente. Die respons kan as teleurstellend beskou word aangesien baie meer volwasse respondente teoreties betrokke kon wees. Die 13 vraelyste wat by beide groepe respondente nie gebruik kon word nie, was nie volledig voltooi nie en is dus nie van waarde vir die navorsing nie.

#### 4.4.3.5 Resultate van die meningsopname en die implikasies daarvan vir die ontwerp van 'n kurrikulum vanuit makroperspektief

##### (a) Inleiding

Die inligting verkry deur die respons op die vrae van die vraelys word vervolgens afsonderlik en in chronologiese volgorde, soos dit in die vraelys voorkom, in opeenvolgende paragrawe bespreek. Die nommer van die vraag onder bespreking word telkens in hakies aangedui.

Die vraelyste van al die respondente is gesamentlik verwerk en geslag, taal en etniese verskille is nie in aanmerking geneem nie. Vir die doel van hierdie navorsing is slegs 'n globale blik op die menings van swaksiende persone oor die onderwysbehoeftes van swaksiende kinders nodig.

##### (b) Strukturering van die bespreking

Die bespreking van die resultate sal aan die hand van die volgende struktuur georden word:



- # Menings/profiel van die respondente
- # Interpretasie/bespreking van die menings
- # Implikasies vir die kurrikulum

By die bespreking van vraag 1.2 sal aanvanklik met 'n profiel van die vier afsonderlike groepe respondente (4.4.3.4(b)) en hulle menings oor bepaalde algemene aangeleenthede volstaan word. Daarna sal die interpretasie van die menings en die implikasies daarvan vir die kurrikulum, van al die respondente (dus van al vier teikengroepe) gesamentlik bespreek word.

(c) Algemene inligting en oriëntering (Vraag 1.2)

# Profiel en menings van die respondente

~ Teikengroep A: Leerlinge in die senior sekondêre klasse van skole vir gesiggestremdes (Vraag 1.2.1)

\* Skoolstanderd, ouderdom en geslag (Vrae 1.2.1.1 en 1.2.1.2)

Al die respondente in hierdie groep is in st 8-10 klasse by skole vir gesiggestremdes. Hulle ouderdomme wissel tussen 16 en 21 jaar. Van die 103 respondente is 52 manlik en 51 vroulik.

\* Diagnose van visuele probleem (Vraag 1.2.1.3)

Nie al die respondente ken die diagnose van hulle oogkondisies nie. Die wat dit wel ken, dui aan dat hulle die volgende visuele probleme het:

katarakte, makulêre degenerasie, onderontwikkelde retina, Conradi-sindroom, miopie, hiperopie,

nistagmus, strabismus, afwykings van die optiese senuwee, gloukoom, beskadigde optiese senuwee weens breintumor, sekondêre gloukoom, dislokasie van die lens, albinisme, nagblindheid, astigmatiese akromatopsie, retinitis pigmentosa, retrolentale fibroplasie, virusinfeksie, keratokonus en aniridie.

\* Belewing van gesigsvermoë (Vraag 1.2.1.4)

Die wyse waarop hulle hul gesigsvermoë beleef, is spontaan deur byna al die respondente aangedui. Die volgende is van die mees algemene kommentaar:

- ek het daarmee groot geword en het eers op skool ontdek dat ek anders as ander kinders is;
- dit pla nie, behalwe snags as ek in dinge vasloop;
- normaalsiende mense ignoreer my, maar ek glo God het dit oor my laat kom vir 'n spesifieke rede, daarom, al is dit soms moeilik, kom ek reg;
- ek dink net soms daaraan as ek besef ek sal nie kan motor bestuur nie;
- ek het my visuele probleem aanvaar, dit beïnvloed nie regtig my lewe nie, behalwe wanneer ek my moet inspan om iets wat klein, vaag of ver is, te kan onderskei of lees;
- soms kan ek soggens niks sien nie, maar ek het my visuele probleem aanvaar;
- ek is baie teleurgesteld oor my visuele probleem, want ek wil graag aan sport deelneem, maar ek kan nie soos ek graag wil nie; ek is ook skaam daaroor veral as ek by my vriende is en hulle dinge doen wat ek nie kan doen nie;
- dit laat my skaam en ongemaklik voel omdat ek nie in helder lig of in die sonlig goed kan sien nie; ek herken ook nie mense in die straat nie; mense

aanvaar my nie as persoon nie of sien my nie regtig raak nie;

- ek word soms kwaad daaroor, maar dit is nie iets waaroor ek vir die res van my lewe kan stres nie, die lewe gaan voort en ek moet so goed moontlik byhou;
- kinders in hoofstroomskole kraak 'n mens soms af of spot jou, maar ek presteer op alle gebiede om te bewys dat ek ook normaal is; ek staan op my regte, want ek beskik oor 'n normale verstand en normale emosies.

\* Loopbaanbeplanning (Vrae 1.2.1.5 tot 1.2.1.8)

Respondente beoog om die volgende na skoolverlating te doen:

- Verder studeer of formele opleiding ondergaan: 74
  - Gaan werk: 29
- Totaal: 103

Die aantal respondente wat verder wil studeer of formele opleiding wil ondergaan, beoog om dit by die volgende soorte inrigtings te doen:

- Universiteite: 19
  - Teknikons: 28
  - Tegniese kolleges: 18
  - Ander: 9
- Totaal: 74

Die kursusse waarvoor die respondente beoog om in te skryf en die werk wat hulle daarna graag wil doen, is die volgende:

- Universiteite

Maatskaplike werk, regte, bemarking, elektro-  
niese ingenieurswese, skakelwerk, personeel-  
bestuur, fisioterapie, ouditkunde.

- Teknikons

Rekenaarkunde, handelsreg, sekretariële werk,  
tuinboukunde, musiekproduksie, perdebestuur,  
kommunikasie, mediese tegnologie, landskaps-  
argitektuur, arbeidskonsultasie, drama,  
bemarking (van mediese toerusting).

Vier van die responente was nog onseker van  
die kursus waarvoor hulle wil inskryf.

- Tegniese kolleges

Dagsorgmoederopleiding, tik en kantoor-  
praktyk, rekenaargeletterdheid, rekening-  
kunde, skoonheidskunde, bemarking.

Twee van die respondente was nog onseker van  
die kursus waarvoor hulle wil inskryf.

- Ander - gespesifiseer as

onderwys, vloot, polisie, verpleging, video-  
redigering, verkeersbeheer.

\* Beroepskeuses (Vrae 1.2.1.9 en 1.2.1.10)

Respondente moes aandui of die beroepskeuse wat hulle  
gemaak het, die soort werk is wat hulle die graagste  
sal wil doen. Die respons was soos volg:

-	Ja:	68
-	Nee:	29
-	Onseker:	<u>6</u>
	Totaal:	103

Die respondente wat aangedui het dat dit nie hulle eerste keuse is nie, het die volgende redes aangevoer waarom hulle nie die beroep wat hulle eintlik sou wou beoefen, gekies het nie:

- 'n mens het goeie visie daarvoor nodig;
- 'n mens moet kan motor bestuur;
- daar is nie genoeg werksgeleenthede in die (kunste) rigting nie en die besoldiging is baie laag;
- sekere skoolvakke is 'n vereiste en die skool vir gesiggestemdes het dit nie aangebied nie;
- verkeerde vakkeuses wat op 'n te jong ouderdom gemaak is verhoed toegang tot 'n bepaalde beroepsrigting;
- ouers of onderwysers dring daarop aan dat 'n bepaalde beroepsrigting gekies moet word.

Die beroepe of beroepsrigtings wat sommige respondente eerder sou wou kies, sluit die volgende in:

fisioterapeut, veearts, rekenaarprogrammeerder, beroepskunstenaar (musiek, spraak, drama, skilder, digter, sanger), bioloog, mediese dokter, regte, privaat speurder, polisieman, tandheelkundige tegnoloog, laboratorium-assistent, lugwaardin, aktrise, beroepsportman, elektroniese ingenieur, ontwerper, model, wildbewaarder, chef, bakker, matroos, diereversorging, entrepreneur.

\* Skoolvoorligting en werkservaring (Vrae 1.2.1.11 en 1.2.1.12)

~ Respondente moes aandui of hulle voel dat hulle by hulle skole deeglike skoolvoorligting ontvang. Die respons was soos volg:

- Ja: 56  
 - Nee: 47  
 Totaal: 103

Die respondente wat aangedui het dat hulle wel by hulle skool deeglike voorligting ontvang, het die mate wat die voorligting hulle beroepskeuse beïnvloed het, soos volg aangedui:

- dit het my nie gehelp nie, want hulle wou hulle keuse vir my op my afdwing;
- ek het self navorsing gedoen voordat ek besluit het;
- dit het my gehelp om te besluit watter vakke ek vir my toekomstige loopbaan moet kies;
- dit wat ek wou doen is deur die voorligting wat ek ontvang het, bevestig;
- die verskillende beroepe en alternatiewe is met ons bespreek, maar ons moes uiteindelik self keuses maak;
- dit het nie veel gehelp nie;
- ek is ontmoedig om te doen wat ek graag wou doen;
- ek is sterk gemotiveer om te midde van my probleme na die beste te strewe en 'n sukses daarvan te probeer maak;
- ek het ontdek dat dit wat ek wou doen nie realisties was nie en daarom het ek 'n ander keuse gemaak;
- dit het bepaalde rigtings waarvan ek nie geweet het nie, maar wat ek kon oorweeg, vir my aangedui.

~ Respondente moes aandui of hulle enige werkservaring, as deel van die skool se opleidingsprogram of gedurende vakansies, opgedoen het. Hulle het soos volg gereageer:

- Ja: 38
- Nee: 65
- Totaal: 103

Die respondente wat wel werkservaring opgedoen het, het ervaring in die volgende rigtings, hoofsaaklik gedurende vakansies, opgedoen:

kelner by 'n restaurant, verkoopspersoon in 'n winkel, kassier, werk in ouers se besigheid, telefoniste en skakelbordoperateur, motorwerktuigkundige werk, koerante aflewer, kinderoppasser, ontvangsdame, rekenaarwerk, werk in 'n werkswinkel vir gestremdes, bestuur 'n klein sake-onderneming, werk in 'n bakkerij, werk by 'n konstruksie-maatskappy, boekhouding, montering van uitlaatstelsels van motors.

~ Teikengroep B: Volwasse swaksiende persone wat reeds skool verlaat het en tans met verdere studies of formele opleiding besig is (Vraag 1.2.2)

\* Skoolstanderd, ouderdom en geslag (Vrae 1.2.2.1 en 1.2.2.2)

Die ses respondente van dié teikengroep het almal st 10 geslaag. Hulle ouderdomme wissel tussen 20 en 25 jaar en twee van die groep is vroulike en vier is manlike persone.

\* Diagnose van visuele probleem (Vraag 1.2.2.3)

Nie al die respondente weet wat die aard van hulle visuele probleem is nie. Die twee wat wel weet dui aan dat hulle die volgende oogkondisies het:

- 'n oorerflike gebrek aan proteïne;
- makulêre degenerasie.

\* Belewing van gesigsvermoë (Vraag 1.2.2.4)

Die respondente dui die wyse waarop hulle hul gesigsvermoë beleef, soos volg aan:

- dit gaan stadig agteruit en dit beïnvloed my lewe grootliks, want soms pyn dit en ek kan nie die dinge doen wat ek graag wil doen nie;
- ek voel skaam oor my oogkondisie, want ek kan nie die dinge doen wat die mense saam met wie ek is, kan doen nie - ek het nie my gestremdheid volledig aanvaar nie;
- dit is nie regtig 'n probleem nie, maar wanneer ek tussen normaalsiende persone is, kom die gevoel dat ek gesiggestremd is by my op en moet ek dit weer opnuut verwerk;
- dit het nie 'n negatiewe invloed op my sosiale lewe nie, tog voel ek ongemaklik daaroor, maar ek verwerk dit goed;
- ek pas moeilik aan;
- ek is dankbaar en beskou my as bevoorreg dat ek tog wel kan sien; ek kom redelik goed reg - ek voel eintlik soos 'n normaalsiende persoon, al is dit so dat my visie minder as ander mense s'n is.



\* Loopbaanbeplanning (Vrae 1.2.2.5 tot 1.2.2.10)

Die soort inrigtings waar die respondente studeer of hulle opleiding ontvang en die studierigtings waarmee hulle besig is, is die volgende:

- Universiteite: 2

B Publieke Administrasie; B.Com Sportbestuur.

- Tegniese kolleges: 2

Tegniese Diploma in Telekommunikasie; Diploma in Kinder-, Bejaarde- en Gestremdesorg.

- Ander (spesifiseer): 2

Onderwyskollege: Primêre Onderwysdiploma

Optima Kollege: Rekenaaropleiding

Die soorte werk wat die respondente beoog om na hulle studies of opleiding te doen is die volgende:

personeelbestuur, sportveldbestuur, elektroniese werk, administratiewe werk, onderwys en rekenaarwerk.

Respondente voer die volgende redes vir hulle keuses aan:

- dit is 'n soort beroep wat ek as swaksiende persoon kan beoefen;
- ek wil graag betrokke wees by die hantering van arbeidsonrus en dié rigting sal my daarvoor voorberei;
- ek vind dit 'n baie interessante rigting;

- ek stel baie belang in sportbestuur en daarom neem ek die kursus;
- ek is baie lief vir kinders en wil graag vir hulle skoolhou.

Al die respondente het aangedui dat dit waarvoor hulle opleiding ontvang, die soort werk is wat hulle die graagste sal wil doen.

\* Skoolvoorligting en werkservaring (1.2.2.11 en 1.2.2.12)

Respondente moes aandui of hulle voel dat hulle deeglike skoolvoorligting ontvang het. Daarop het hulle soos volg gereageer:

- Ja: 3
- Nee: 3
- Totaal: 6

Die respondente wat voel dat hulle deeglike voorligting ontvang het, het die mate waarin dit hulle beroepskeuse beïnvloed het, soos volg aangedui:

- ek het die nodige hulp gekry sodat ek 'n sinvolle beroepskeuse kon maak;
- dit het my oortuiging versterk om voort te gaan met my beroepskeuse.

Al die respondente het aangedui dat hulle gedurende hulle skoolloopbaan geen werkservaring, as deel van die skool se opleidingsprogram of gedurende vakansies, opgedoen het nie.

~ Teikengroep C: Volwassenes wat na skoolverlating verder gestudeer of formele

opleiding ontvang het en tans in 'n  
betrekking staan of werkloos is  
(Vraag 1.2.3)

- \* Skoolstanderd, ouderdom en geslag (Vrae 1.2.2.1 en 1.2.2.2)

Die sewe respondente van die teikengroep het almal st 10 geslaag. Hulle ouderdomme wissel tussen 22 en 44 jaar en een van die groep is 'n vroulike en die ander ses manlike persone.

- \* Diagnose van visuele probleem (Vraag 1.2.2.3)

Die respondente dui aan dat hulle die volgende oogkondisies het:

katarakte, makulêre degenerasie, aangebore kornea-defek, keratokonus en albinisme.

- \* Belewenis van gesigsvermoë (Vraag 1.2.2.4)

Die wyse waarop hulle hule gesigsvermoë beleef is soos volg verwoord:

- dit was eers baie moeilik, maar as Christen kon ek met my oogkondisie vrede maak en nou maak dit my net meer vasberade om my ideale te verwesenlik;
- dit verlaag my lewenskwaliteit en ek word vir baie werksgeleenthede gediskwalifiseer, hoofsaaklik omdat ek nie mag motor bestuur nie;
- dit beperk my beroepskeuses en lei tot frustrasie in die werksopset;
- ek aanvaar dat God my so geskep het, my familie het my wonderlik ondersteun en tans het ek 'n aangename werk en is gelukkig getroud;

- ek beleef dit nie as 'n groot probleem nie, hoofsaaklik weens my positiewe verhouding met Jesus, hoewel ek beperk is wat die beoefening van sekere sportsoorte betref;
- my beperkte visie maak dit vir my moeilik om te lees en te skryf (ek moet siende skrif baie naby my oë hou) en maak my afhanklik van ander veral wat vervoer betref.

\* Loopbaanbeplanning (Vraag 1.2.2.5 tot 1.2.2.10)

Die inrigtings waar die respondente gestudeer of hulle opleiding ontvang het en die studierigtings wat hulle geneem het, is die volgende:

- Universiteite: 5

BA Personeelbestuur en Arbeidsverhoudinge; BLC LLB; BA Publieke Administrasie; BA Maatskaplike Werk; B Sc.

- Ander (spesifiseer): 2

Optima Kollege: rekenaar- en telefonie-opleiding;

Mobiliteitskool: oriëntasie- en mobiliteits-opleiding.

Al die respondente was tydens die voltooiing van die vraelys in 'n betrekking. Hulle beoefen die volgende beroepe:

maatskaplike werk, rekenaardosent, rekenaar-programmeerder, klerk, opleidingsbeampte, ontwikkelingsbeampte.

Op die vraag of dit die soort werk is waarvoor hulle opgelei is, het hulle soos volg gereageer:

- Ja: 5
- Nee: 2
- Totaal: 7

Op die vraag of dit die werk is wat hulle die graagste sou wou doen, het hulle soos volg gereageer:

- Ja: 4
- Nee: 3
- Totaal: 7

Die respondente wat "Nee" gesê het, voer die volgende redes daarvoor aan:

- ek sou eerder 'n loopbaan in die regsprofessie wou volg;
- ek sou eerder 'n paramedikus wou wees;
- ek sou baie graag 'n prokureur of ouditeur wou wees of my eie besigheid wou bestuur.

\* Skoolvoorligting en werkservaring (Vrae 1.2.3.11 tot 1.2.3.14)

~ Respondente moes aandui of hulle op skool deeglike voorligting oor die maak van beroepskeuses ontvang het. Hulle het soos volg gereageer:

- Ja: 2
- Nee: 5
- Totaal: 7

Die respondente wat voel dat hulle wel deeglike voorligting ontvang het, het die mate waarop dit hulle beroepskeuse beïnvloed het, soos volg aangedui:

- ek het weens my visuele probleem nie veel van 'n keuse gehad nie;
- dit het my beroepskeuse bevestig.

~ Op die vraag of hulle enige werkservaring gehad het voordat hulle hul studies of opleiding voltooi het, was die reaksie soos volg:

- Ja: 3
- Nee: 4
- Totaal: 7

Die respondente wat wel werkservaring opgedoen het voordat hulle hul studies of opleiding voltooi het, het die volgende soorte werk gedoen:

- bestuur soms ouers se besigheid gedurende vakansies en doen aankope en verkope;
- doen ambulansdiens;
- werk in 'n rottangwerkswinkel.

~ Respondente moes aandui of hulle enige indiensopleiding of verdere opleiding ondergaan het sedert hulle begin werk het. Hulle het soos volg daarop gereageer:

- Ja: 4
- Nee: 3
- Totaal: 7

Die respondente wat "Ja" gesê het, het die aard daarvan soos volg aangedui:

- rekenaaropleiding, opleiding in rekenaar-netwerke, programmering;
- kort kursusse in ontwikkelingswerk;
- opleiding as opleidingsbeampte.

~ Respondente reageer soos volg op die vraag of hulle tans, of ooit sedert die voltooiing van hulle studies of opleiding, werkloos was:

- Ja: 3
- Nee: 4
- Totaal: 7

Die respondente wat "Ja" gesê het, was vir periodes van 2-26 maande werkloos. Hulle voer die volgende redes daarvoor aan:

- die swak toestand van die ekonomie;
- diskriminasie teen swaksiende persone;
- onsuksesvolle aansoeke onder andere weens te min werkservaring;
- immobiliteit en die onvermoë om motor te kan bestuur.

~ Teikengroep D: Volwasse swaksiende persone wat na skoolverlating sonder enige verdere studies of opleiding begin werk het en tans in 'n betrekking staan of werkloos is (Vraag 1.2.4)

\* Skoolstanderd geslaag, ouderdom en geslag (Vrae 1.2.4.1 en 1.2.4.2)

Die drie respondente in hierdie teikengroep het almal st 10 geslaag. Hulle ouderdomme wissel tussen 22 en 30 jaar en een is 'n manlike en twee is vroulike persone.

\* Diagnose van visuele probleem (Vraag 1.2.4.3)

Van die drie respondente het slegs een persoon geweet wat die oorsaak van sy/haar oogkondisie is. Dié een

persoon se swaksiendheid is volgens hom deur meningitis veroorsaak.

\* Belewenis van gesigsvermoë (Vraag 1.2.4.4)

Die wyse waarop hulle hul gesigsvermoë beleef is soos volg aangedui:

- ek pas moeilik aan en kan dit nie aanvaar nie - dit beïnvloed my lewe grootliks, want ek is in feitlik alles van ander mense afhanklik;
- hoewel ek geen afstandsvisie het nie, kan ek nog sien en daarom is ek tevrede, maar ek hoop dat ek nog eendag behandeling sal kan ondergaan sodat my visie kan verbeter;
- dit is baie onaangenaam, want ek vind dit moeilik om te lees; my vermoë om ver te sien maak dat mense dit moeilik glo dat ek 'n probleem het, gevolglik moet ek voortdurend voorgee dat ek normaal kan sien.

\* Loopbaankeuse (Vraag 1.2.4.6 tot 1.2.4.8)

- ~ Op die vraag of hulle tans werk, dui twee van die drie respondente aan dat hulle ten tye van die voltooiing van die vraelys gewerk het.

Die twee wat werk is albei verbonde aan die personeel van 'n skool, die een is 'n klashulp en die ander is verantwoordelik vir die brailisering en bind van boeke.

- ~ Respondente moes aandui of hulle die werk doen wat hulle die graagste wil doen.



Op die vraag antwoord die een "Ja" en die ander "Nee". Die persoon wat tans werkloos is, dui aan dat hy graag weer die soort werk (dié van laboratorium-assistent) wat hy gedoen het voordat hy sy werk verloor het, sou wou doen.

Die respondent wat "Nee" gesê het, verduidelik dat sy graag maatskaplike werk sou wou doen. Sy het in dié rigting begin studeer, maar moes dit weens haar visuele probleem staak.

\* Skoolvoorligting en werkservaring (Vraag 1.2.4.9 tot 1.2.4.12)

~ Respondente moes aandui of hulle meen dat hulle deeglike skoolvoorligting ontvang het. Op die vraag het hulle soos volg geantwoord:

- Ja: 1  
- Nee: 2  
- Totaal: 3

Die een persoon wat "Ja" gesê het, dui aan dat die voorligting hom gehelp het om sy eie vermoëns te ontdek.

~ Op die vraag of hulle enige werkservaring opgedoen het as deel van die skoolprogram, antwoord hulle soos volg:

- Ja: 2  
- Nee: 1  
- Totaal: 3

Die twee wat "Ja" gesê het, het die volgende werkservaring opgedoen:

- werk in 'n wassery en kombuis van 'n inrigting;
- werk as sekuriteitsbeampste.

~ Respondente moes aandui of hulle sedert hulle begin werk het, enige indiensopleiding ondergaan het. Die reaksie daarop was soos volg:

- Ja: 3
- Nee: 0
- Totaal: 3

Die aard van die indiensopleiding is die volgende:

- as laboratorium-assistent;
- opleiding as braille-transkribeerder;
- as wassery assistent en klashulp.

~ Op die vraag of hulle tans of ooit sedert hulle skool verlaat het werkloos was, het soos reeds aangedui, twee "Ja" en een "Nee" gesê.

Die periode van werkloosheid wissel van 8 maande tot 3 jaar en die moontlike redes daarvoor is die volgende:

- ek het gehoop om toegang tot 'n tersiëre opleidingsinrigting te kry, maar toe dit nie gebeur nie kon ek aanvanklik nie werk kry nie;
- ek pas moeilik aan en is baie afhanklik van die hulp van ander mense.

#### # Interpretasie/bespreking van die profiele en menings

By die interpretasie en bespreking van die profiele en

menings word die vier teikengroepe gesamentlik gehanteer.

\* Skoolstanderd, ouderdom en geslag

Met die uitsondering van die leerlinge wat ten tye van die voltooiing van die vraelys nog op skool was, het al die ander respondente hulle skoolloopbane as gematrikuleerdes voltooi. Die respondente van Teikengroep A se ouderdomme wissel tussen 16 en 21 en dié van die ander drie Teikengroepe tussen 20 en 44 jaar. 'n Totaal van 64 persone is manlik en 54 is vroulik.

Bogenoemde inligting dui aan dat respondente van alle ouderdomme en van beide geslagte 'n sterk behoefte aan sekondêre onderwys het of gehad het. Dit is waarskynlik ook 'n tendens by die meeste swaksiende leerlinge (ook dié in die laer klasse) en hulle ouers.

\* Diagnose van visuele probleme

Hoewel 'n hele aantal respondente (kinders sowel as volwassenes) nie die aard van hulle visuele probleme ken nie, dui die respondente wat dit wel ken, 'n wye verskeidenheid oogkondisies aan. Die oogkondisies is uiteenlopend van aard en dit impliseer dat, bloot volgens mediese diagnose, die swaksiende skoolbevolking 'n heterogene groep is en daarom 'n wye reeks besondere onderwysbehoefte het.

\* Belewing van die gesigsvermoë

Respondente beleef hulle gesigsvermoë uiteenlopend. Sommige is uiters krities en selfs negatief oor die effek daarvan. Ander het geleer om dit te hanteer en

daarmee saam te leef, al sou dit nie altyd maklik wees nie. Vir die meeste, veral volwassenes, is die hantering daarvan 'n proses van voortdurende verwerking en aanpassing, veral ten opsigte van onafhanklikheid en mobiliteit (vervoer).

Dit is opvallend dat die respondente wat getuig van 'n persoonlike verhouding met God in Jesus Christus, ook daarvan getuig dat dié verhouding dit vir hulle moontlik en makliker maak om die effek van hulle visuele probleme te hanteer.

Swaksiende kinders het op geestelike, fisieke en psigiese gebied begeleiding nodig met die verwerking en hantering van hulle visuele probleme.

#### \* Loopbaanbeplanning

'n Opvallend groot persentasie (71,8%) van die Teikengroep A respondente beoog om na voltooiing van hulle skoolloopbaan verder te studeer of formele opleiding te ondergaan. Van die volwasse repondente (Teikengroepe B en C) is 81,3% besig met tersiêre studies of opleiding of het dit reeds voltooi.

Ten einde vir 'n loopbaan voor te berei, is 'n groot persentasie respondente dus op verdere studies en formele opleiding aangewese. Die soorte inrigtings wat die studierigtings of opleiding aanbied en die totale aantal respondente wat daarvan gebruik wil maak of gemaak het, is soos volg:

-	Universiteite	26
-	Technikons	28
-	Tegniese kolleges	20
-	Ander (byvoorbeeld Optima Kollege, onderwys en verpleging)	13
	Totaal:	87

'n Belangrike funksie van die skool blyk dus steeds te wees om leerlinge vir tersiêre opleiding voor te berei.

\* Beroepskeuses

Indien die beroepskeuse wat respondente maak, beoordeel word, blyk dit baie realisties te wees en dat 'n redelik groot aantal beroepsrigtings gekies word. 'n Totaal van 67,2% van die respondente is tevrede met die beroepskeuse wat hulle gemaak het en dui aan dat dit die beroepsrigtings is wat hulle die graagste sal wil volg.

Sommige respondente, 'n totaal van 27,7%, sou egter verkies om iets anders te doen, maar neem veral hulle eie visuele beperkings en beroepsgeleenthede in die rigtings wat hulle sou verkies, in ag. Enkele respondente voel dat hulle ouers of onderwysers hulle in 'n beroepskeuse ingedwing het. 'n Totaal van 5,0% van Teikengroep A respondente is onseker oor hulle beroepskeuse.

Die maak van verkeerde vakkeuses op skool of die beperkte vakkeuses wat skole vir gesiggestremdes aanbied, maak volgens sommige respondente sekere beroepsrigtings ontoeganklik.

\* Skoolvoorligting en werkservaring

'n Totaal van 52,1% van die respondente meen dat hulle deeglike skoolvoorligting ontvang, of ontvang het. Daarteenoor meen 47,9%, dus byna die helfte, dat dit nie die geval is nie. Van dié wat meen dat hulle deeglike voorligting ontvang of ontvang het, het gemengde gevoelens oor die waarde wat dit vir hulle persoonlik het of gehad het.

Wat werkservaring as deel van die skoolprogram of gedurende vakansies betref, dui 36,1% van die respondente aan dat hulle een of ander vorm van werkservaring het (of by beroepstoetrede gehad het) teenoor 63,9% wat geen werkservaring het of by beroepstoetrede gehad het nie. Uit die respons blyk dit dat die werkservaring wat wel opgedoen is, nie noodwendig deel van die onderwysprogram was nie, maar hoofsaaklik gedurende vakansies opgedoen is.

Kennis en ervaring van die wêreld van werk kan 'n groot rol speel by die maak van realistiese beroepskeuses. Indien die opdoen van sodanige kennis en ervaring deel kan wees van die onderrigprogram wat skole aanbied, behoort dit vir swaksiende skoolverlaters groot waarde te hê wanneer hulle beroepskeuses moet maak.

Van die beroepe wat respondente eerder sou wou beoefen as dié wat hulle beoefen of waarvoor hulle hul voorberei, is beroepe wat reeds deur swaksiende persone beoefen word. 'n Moontlike verklaring vir die feit dat hulle dit aanvanklik nie gekies het nie, is dat hulle nie genoegsame inligting oor die aard en moontlikhede van dié beroepe het of gehad het nie. Dit beklemtoon die belangrikheid van effektiewe voorligting.

#### \* Indiensopleiding en werkloosheid

Van die respondente van Teikengroepe C en D het sewe van die tien indiensopleiding ondergaan sedert hulle begin werk het. Die doel daarmee was waarskynlik om hulle verder op te lei of om hulle beroepspesifieke opleiding te gee.

Van dieselfde twee teikengroepe (C en D) was of is vyf van die tien respondente, dus 50% van dié groep, vir

korter of langer periodes werkloos. Die periodes het gewissel van 2 maande tot 3 jaar.

Redes vir die werkloosheid kan volgens die respondente herlei word na die toestand van die ekonomie, negatiewe houdings teenoor swaksiende persone en gebrek aan bepaalde persoonlikheids- en karaktereienskappe en vaardighede van individuele swaksiende persone.

## # Implikasies vir die kurrikulum

- \* By die ontwerp van die kurrikulum behoort die heterogeniteit van swaksiende kinders se visuele vermoëns en die gevolglike uiteenlopende onderwysbehoeftes van dié kinders in aanmerking geneem te word.
- \* As deel van die lewensvaardighede wat bemeester moet word en waarvoor die kurrikulum voorsiening behoort te maak, is kennis van die bou en werking van die oog en algemene visuele probleme. Elke individuele leerling behoort ook kennis te dra van die aard en prognose van sy/haar eie oogkondisie. Begeleiding met die hantering en aanpassing by die eise wat die oogkondisies aan hulle stel, behoort deel van die onderwysprogram te wees.
- \* Weens die sterk behoefte wat swaksiende leerlinge aan sekondêre onderwys het, behoort die kurrikulum die geleentheid te skep vir die voorsiening van so 'n ruim moontlike vakpakket.
- \* Benewens die verwerwing van skolastiese vaardighede behoort die onderwys en opleiding wat aangebied word deurgaans vanuit 'n beroepsgerigte persektief, waarin die verwerwing van algemene en beroepsvaardighede en blootstelling aan werklike

werksituasies 'n belangrike rol speel, benader te word.

- \* Skoolvoorligting behoort so uitgebrei en verruim te word dat dit die meeste van die psigiese en sosiale behoeftes van swaksiende leerlinge in sowel die primêre as die sekondêre skool kan ondervang. As deel van die voorligtingsproses behoort hulle kennis van 'n wye verskeidenheid beroepsrigtings op te doen.
- \* Voorbereiding vir die moontlikheid van werkloosheid, asook die vaardighede om dié soort traumatiese gebeure te kan hanteer, behoort ook 'n belangrike doelwit van Voorligting as skoolvak te wees.
- \* Leerlinge wat tersiêre opleiding wil ondergaan behoort deeglik voorberei te word daarvoor. Dié voorbereiding behoort, so ver moontlik, die opdoen van eerstehandse kennis van die aard van tersiêre studies, besoeke aan kampusse, die hantering van bepaalde optiese toerusting en hulpmiddels, effektiewe studiemetodes, ensovoorts, in te sluit.
- \* Omdat die swaksiende skoolbevolking so heterogeen is ten opsigte van visuele vermoëns, belangstelling, intellektuele vermoëns, beroepsbehoeftes, ensovoorts, behoort hulle die geleentheid te kry om vaardighede oor 'n wye spektrum te ontwikkel. Die beroepsgerigte vaardighede behoort ook so beplan te word dat hulle redelik maklik, indien die situasie dit noodsaak, koersaanpassings in hulle beroepe sal kan maak.



- (d) Die belangrikste probleme wat swaksiende persone in die werksituasie ondervind en moontlike redes daarvoor (Vrae 1.3, 1.4 en 1.6)

# # Menings van die respondente

- \* Respondente identifiseer die volgende soorte probleme wat swaksiende persone oor die algemeen in die werksituasie ondervind (Vraag 1.2):

- vervoer na en van die werk;
- die ontsyfer en lees van normaalsiende mense se handskrifte, veral as dit klein of onduidelik is;
- die lees van notas en agendas op kennisgewingborde;
- die lees van groot volumes geskrewe werk;
- die invul van registers en vorms;
- die opsoek van inligting in boeke en ander bronne;
- korrekte beligting - te veel of te min lig in die werkplek;
- die nie-beskikbaarheid van laevisie-apparaat en rekenaars met vergrotingsfasiliteite;
- die onvermoë om fyn waarnemings te maak of om klein voorwerpe raak te sien of te onderskei;
- gebrekkige begrip van sowel werkgewers as kollegas vir die aard van swaksiende persone se oogkondisies;
- beperkings wat sekere vorme van swaksiendheid op onder andere die werkstempo van swaksiende persone het;
- vooroordeel teenoor die produktiwiteit van swaksiende persone wat daartoe lei dat baie nie die geleentheid kry om inisiatief te neem, hulleself te bewys of vir bevordering in aanmerking te kom nie;

- vooroordeel teenoor die standaard van onderwys wat swaksiende leerlinge ontvang;
- swaksiende persone word soms as minderwaardig beskou of soos blinde of verstandelik subnormale persone behandel;
- ten einde dieselfde standaard van werkverrigting as normaalsiende persone te kan handhaaf en te kompenseer vir 'n stadiger werkstempo, moet swaksiende persone dikwels baie harder en langer ure as normaalsiende persone werk.

\* Probleme wat respondente self in die werksituasie ondervind of verwag om te ondervind (Vraag 1.6):

- die vind van 'n geskikte betrekking;
- die beleef van spot weens hulle visuele probleme;
- diskriminasie teenoor swaksiende persone;
- swaksiendheid word met blindheid of verstandelike gestremdheid verwar en die persone word soms soos kinders behandel;
- die vermoëns van swaksiende persone word onderskat;
- negatiewe kritiek en gebrek aan ondersteuning word soms ervaar;
- werkgewers en medewerkers is ongeduldig as iets nie vinnig waargeneem of gedoen kan word nie;
- vrees dat hulle nie die werk sal kan doen of aan verwagtings sal kan voldoen nie;
- afhanklikheid van ander omdat hulle nie self motor kan bestuur nie;
- onopregte en disharmoniese menseverhoudings;
- 'n onvermoë om fyn waarnemings te maak of om op 'n afstand te kan lees.

\* Moontlike redes vir die probleme wat swaksiende persone ondervind om werk te kry of te behou (Vraag 1.4):

- onkunde by die gemeenskap en werkgewers ten opsigte van die behoeftes, beperkings en vermoëns van swaksiende persone;
- skole voorsien te min geleentheid vir die verwerwing van praktiese vaardighede en voorbereiding vir die werksituasie;
- onvoldoende opleiding en verdere opleiding van swaksiende persone voor indiensplasing;
- bepaalde visuele probleme veroorsaak, of het tot gevolg dat swaksiende persone stadiger as normaalsiende persone werk, of nie dieselfde mate van akkuraatheid aan die dag kan lê nie;
- swaksiende persone se kwalifikasies is soms swak of ontoereikend;
- kommunikasie tussen swaksiende persone en hulle werkgewers en/of medewerkers is soms swak;
- swaksiende persone beskik nie altyd oor die nodige psigiese en sosiale vaardighede nie, het soms 'n minderwaardige houding en 'n gebrek aan selfvertroue en pas nie maklik by veranderende omstandighede aan nie;
- hulle ondervind dikwels mobiliteits- en vervoerprobleme;
- die nodige hulpmiddels en vergrotingsapparaat waarmee hulle hul werk meer effektief kan doen, is dikwels nie beskikbaar nie en swaksiende persone is nie finansieel in staat om hulle eie te koop nie.

# Interpretasie/bespreking van die menings

'n Aantal van die probleme wat swaksiende persone in die werksituasie ondervind of verwag om te ondervind,

is ekstrinsiek van aard en het te doen met vervoer, beligting, vooroordele en gesindhede en het dus nie direkte betrekking op die kurrikulum nie.

Ander probleme is egter meer intrinsiek van aard en het te doen met die standaard van onderwys en sertifisering, die effek van onderrig en opleidingsprogramme, die verwerwing van vaardighede en die stimulering en benutting van die gesigsreste van swaksiende kinders.

Die redes wat respondente aanvoer vir die probleme wat swaksiende persone ondervind om werk te kry of te behou, hou verband met bogenoemde ekstrinsieke en intrinsieke faktore.

#### # Implikasies vir die kurrikulum

Die ekstrinsieke oorsake vir die probleme wat swaksiende persone oor die algemeen in die werksituasie ondervind en die redes daarvoor, lê buite die terrein van die makroperspektief op die kurrikulum.

Die oorsake en redes wat met die onderrig en opleiding wat skole aanbied te doen het, lê egter wel op die terrein van die kurrikulum. Daarom behoort die kurrikulum op die verwerwing van die geïdentifiseerde persoonlikheids- en karaktereienskappe en algemene vaardighede, die verwerwing van lewensvaardighede, die stimulering en benutting van visuele vermoëns en die gereedmaking vir die wêreld van werk, gerig te wees.

Die opleiding wat swaksiende persone ontvang, moet deel van die nasionale opleidingstruktuur wees en in die stelsel van nasionale sertifisering inpas.

## (e) Voorbereiding en toerusting deur skole (Vraag 1.7)

## # Menings van die respondente

Die mate waarin respondente deur hulle skole voorberei en toegerus is om genoemde probleme in die werksituasie te hanteer, word soos volg beskryf:

- ek het selfvertroue en verantwoordelikheid geleer;
- ek is nie eintlik deur die skool voorberei nie, die harde werklikheid van die lewe na skoolverlating het my geleer;
- behalwe vir akademiese opleiding het ons die minimum voorbereiding gekry;
- ons is geleer om onself te aanvaar soos ons is;
- ons is swak toegerus weens die beperkte vakkeuse by ons skool;
- ek is geleer om myself te handhaaf teenoor persone wat my wil vertrap;
- ek is geleer om met deursettingsvermoë te volhard en nie na die ervaring van mislukkings tou op te gooi nie;
- ek is geleer om positief oor myself en my omstandighede te dink en in myself te glo;
- ons is geleer hoe om vergrotingsapparaat en ander hulpmiddels te gebruik;
- ek is toegerus om aan die wêreld te toon dat ek in staat is om ook te presteer;
- ons is geleer om so onafhanklik moontlik te wees;
- die skool het aan my selfdisipline, betroubaarheid, eerlikheid en beskeidenheid geleer.

## # Interpretasie/bespreking van die menings

Respondente rapporteer oor die algemeen positief oor die invloed wat die skool het, of gehad het, om hulle toe te rus om die probleme in die werksituasie te hanteer. Veral die akademiese toerusting wat skole bied, is oor die algemeen van groot waarde. Leemtes wat wel geïdentifiseer is, lê meer op die terrein van die verwerwing van lewensvaardighede.

## # Implikasies vir die kurrikulum

Terwyl die kurrikulum geen kompromie ten opsigte van die ontsluiting en verwerwing van kognitiewe vaardighede behoort toe te laat nie, behoort besondere aandag tog aan die verwerwing van lewens- en werksvaardighede gegee te word.

- (f) Algemene indruk van swaksiende persone in die werksituasie (Vraag 1.5)

## # Menings van respondente

Respondente beskryf hulle algemene indruk van swaksiende persone in die werksituasie soos volg:

- hulle kan net so goed soos normaalsiende persone werk;
- hulle leer vinnig en stel belang in hulle werk;
- hulle het baie deursettingsvermoë;
- hulle vrees dikwels dat hulle iets verkeerd sal doen en dan hulle werk verloor;
- as daar effektief met hulle gekommunikeer word en hulle die nodige hulp en leiding kry, is hulle baie goeie werkers;
- hulle werk baie hard om hulle doelwitte te bereik;

- hulle is gemotiveerd en toegewyd en bereid om uitdagings te aanvaar;
- hulle word te veel oorbeskerm en bederf in skole vir gesiggestremdes en daarom ondervind hulle probleme in die werksituasie.

#### # Interpretasie/bespreking van die menings

Respondente se mening oor swaksiende persone in die werksituasie is oor die algemeen positief. Persoonlikheids- en karaktereienskappe wat hulle effektiewe funksionering in die werksituasie moontlik maak, byvoorbeeld deursettingsvermoë en vaardighede, soos die vermoë om vinnig te leer en in vreemde situasies aan te pas, is oor die algemeen teenwoordig.

Voorwaardes vir sukses, byvoorbeeld kommunikasievaardighede, gemotiveerdheid en die vermoë om toegewyd en hard te werk, word as belangrike voorwaardes vir sukses beskou. Waar dit teenwoordig is, blyk daar nie ernstige probleme te wees nie.

Sommige swaksiende persone openbaar 'n mate van vrees dat hulle iets verkeerd sal doen en dan hul werk sal verloor. Dit het moontlik 'n motiverende effek by sommige persone, maar dit kan ook 'n belangrike stresfaktor wees en 'n demotiverende effek tot gevolg hê.

Die oortuiging dat sekere swaksiende persone oorbeskermd en bedorwe is, word ook uitgespreek. Noodwendig sal sulke gedragspatrone 'n negatiewe invloed in die werksituasie hê.

## # Implikasies vir die kurrikulum

Die kurrikulum behoort daarvoor voorsiening te maak dat positiewe persoonlikheids- en karaktereienskappe en relevante en werksverwante vaardighede gekweek en versterk word. Die aanleer van vaardighede om die negatiewe effek van vrese, oorbeskerming, verwenning, ensovoorts, te identifiseer en effektief te hanteer, behoort in die kurrikulum ingebou te word.

- (g) Persoonlikheids- en karaktereienskappe en algemene vaardighede waaroor swaksiende skoolverlaters behoort te beskik (Vraag 2.1)

## # Menings van respondente

Ten einde te antwoord op hierdie vraag moes respondente hulle mening gee oor die persoonlikheids- en karaktereienskappe en algemene vaardighede waaroor swaksiende skoolverlaters behoort te beskik sodat hulle suksesvol in diens geplaas kan word. Ter wille van maklike verwysing en vergelyking is die persoonlikheids- en karaktereienskappe waaruit respondente keuses moes maak, identies aan dié in die vraelys wat in die vorige hoofstuk gebruik is.

Die teikengroepe word vir die doel van hierdie bespreking ook in twee groepe verdeel, naamlik Teikengroep A (leerlinge in senior sekondêre klasse) en Teikengroepe B, C en D (volwasse swaksiende persone).

Respondente moes dus ook hier die vyf belangrikste eienskappe (uit 'n moontlike 15) en tien belangrikste vaardighede (uit 'n moontlike 32) aandui. Respondente kon ook verdere eienskappe en vaardighede onder die



opskrif "Ander - spesifiseer" byvoeg. Die resultate is verwerk en word in Tabelle 4.1 tot 4.4 weergegee.

By die opstel van die vraelys is dit nie voorsien dat by die afsnypunte (van vyf eienskappe of tien vaardighede) meer as een eienskap of vaardigheid dieselfde persentasie respons sal kry nie. Waar dit gebeur het, is dit nie moontlik om eienskappe en vaardighede wat dieselfde respons gekry het, verder te prioritiseer nie. Gevolglik is besluit om, waar meer as een eienskap 'n plek deel, al die betrokke eienskappe of vaardighede aan te dui, al sou dit beteken dat die beperking van slegs vyf eienskappe of tien vaardighede oorskry moet word.

Tabelle 4.1 en 4.2 dui die eienskappe en vaardighede aan wat deur Teikengroep A en Tabelle 4.3 en 4.4 dié wat deur Teikengroepe B, C en D geïdentifiseer is.

**Tabel 4.1                      PERSOONLIKHEIDS-                      EN                      KARAKTEREIEISKAPPE  
WAAROM SWAKSIENDE SKOOLVERLATERS VOLGENS  
LEERLINGE IN SENIOR SEKONDÊRE KLASSE  
(TEIKENGROEP A) BEHOORT TE BESKIK**

Priori- teits- orde	Persoonlikheids- en karakter- eienskappe	Aantal respon- dente uit 103	Persen- tasie
1.	Selfvertroue	92	89,3%
2.	Deursettingsvermoë	58	56,3%
3.	Eerlikheid	55	53,4%
4.	Geduld	48	46,6%
5.	Selfdissipline	45	43,7%
	Vermoë tot beheer/ hantering van frustrasie, nega- tiewe gevoelens en ervarings, kritiek en konflik	45	43,7%

Tabel 4.2

ALGEMENE VAARDIGHEDE WAAROR SWAKSIENDE  
SKOOLVERLATORS VOLGENS LEERLINGE IN SENIOR  
SEKONDÊRE KLASSE (TEIKENGROEP A) BEHOORT TE  
BESKIK

Priori- teits- orde	Algemene Vaardighede	Aantal res- pondente uit 103	Per- sen- tasie
1.	Positiewe werksgesindheid	68	66,0%
2.	Sosialisering	66	64,1%
3.	Probleemoplossingsvermoë	65	63,1%
4.	Persoonlike versorging en nethed	62	60,2%
5.	Algemene kennis	51	49,5%
6.	Rekenaarvaardighede	50	48,5%
	Leesvaardigheid	50	48,5%
7.	Effektiewe lang- en korttermyngeheue	41	39,8%
8.	Tikvaardigheid	37	35,9%
	Vermoë om take te verrig wat nabygesig vereis	37	35,9%

Tabel 4.3

PERSOONLIKHEIDS- EN KARAKTEREIEIENSKAPPE  
WAAROR SWAKSIENDE SKOOLVERLATORS VOLGENS  
VOLWASSE SWAKSIENDE PERSONE (TEIKENGROEPE B,  
C EN D) BEHOORT TE BESKIK

Priori- teits- orde	Persoonlikheids- en karakter- eienskappe	Aantal respon- dente uit 16	Persen- tasie
1.	Selfvertroue	15	93,8%
2.	Deursettingsvermoë	12	75,0%
3.	Aanpasbaarheid	11	68,8%
4.	Selfdissipline	7	43,8%
	Eerlikheid	7	43,8%
	Vermoë tot beheer/ hantering van frustrasie, nega- tiewe gevoelens en ervarings, kritiek % en konflik	7	43,8%

Tabel 4.4

**ALGEMENE VAARDIGHEDDE WAAROOR SWAKSIENDE  
SKOOLVERLATERS VOLGENS SWAKSIENDE VOLWASSENES  
(TEIKENGROEPE B, C EN D) BEHOORT TE BESKIK**

Priori- teits- orde	Algemene Vaardighede	Aantal res- pondente uit 16	Per- sen- tasie
1.	Positiewe werksgesindheid	11	68,8%
	Rekenaarvaardigheid	11	68,8%
2.	Sosialisering	10	62,5%
	Probleemoplossingsvermoë	10	62,5%
	Leesvaardighede	10	62,5%
3.	Effektiewe lang- en korttermyngeheue	9	56,3%
	Werkservaring (indiens, gedurende vakansies, ens.)	9	56,3%
	Persoonlike versorging en netheid	9	56,3%
	Realistiese verwagtings van die werksituasie	9	56,3%
4	Algemene praktiese vaardig- hede	8	50,0%
	Produktiwiteitsbewustheid	8	50,0%

**# Interpretasie/bespreking van die menings**

Dit is betekenisvol om die persoonlikheids- en karaktereienskappe en algemene vaardighede waaroor swaksiende skoolverlaters volgens die twee groepe respondente (Teikengroep A en Teikengroepe B, C en D) behoort te beskik (4.3.5.6), met mekaar te vergelyk.

Om die vergelyking meer visueel voor te stel word die eienskappe en vaardighede wat deur die twee groepe geïdentifiseer is, in Tabelle 4.5 en 4.6 in Kolomme A en B in prioriteitsorde teenoor mekaar gestel.

Kolom A: Verteenwoordig die eienskappe en vaardighede waaroor swaksiende skoolverlaters volgens Teikengroep A respondente behoort te beskik.

Kolom B: Verteenwoordig die eienskappe en vaardighede waaroor swaksiende skoolverlaters volgens Teikengroep B, C en D respondente behoort te beskik.

**Tabel 4.5                    VERGELYKING            VAN            PERSOONLIKHEIDS-            EN  
KARAKTEREIEENSKAPPE            WAAROO            SWAKSIENDE  
SKOOLVERLATERS VOLGENS RESPONDENTE BEHOORT TE  
BESKIK**

KOLOM A		KOLOM B	
Priori- teits- orde	Eienskappe	Priori- teits- orde	Eienskappe
1.	Selfvertroue	1.	Selfvertroue
2.	Deursettingsvermoë	2.	Deursettingsvermoë
3.	Eerlikheid	3.	Aanpasbaarheid
4.	Geduld	4.	Selfdissipline
5.	Selfdissipline		Eerlikheid
	Vermoë tot beheer/ hantering van frustrasie, nega- tiewe gevoelens en ervarings, kritiek en konflik		Vermoë tot beheer/ hantering van frustrasie, nega- tiewe gevoelens en ervarings, kritiek en konflik

Tabel 4.6

**VERGELYKING VAN ALGEMENE VAARDIGHEDDE WAAROO  
SWAKSIENDE SKOOLVERLATERE VOLGENS RESPONDENTE  
BEHOORT TE BESKIK**

KOLOM A		KOLOM B	
Priori- teits- orde	Vaardighede	Priori- teits- orde	Vaardighede
1.	Positiewe werksgesind- heid	1.	Positiewewerksgesindheid Rekenaarkundigheid
2.	Sosialisering	2.	Sosialisering Probleemoplossingsvermoë Leesvaardigheid
3.	Probleemoplossingsver- moë	3.	Effektiewe lang- en korttermyn geheue Werkservaring - indiens, gedurende vakansies, ens
4.	Persoonlike versorging en netheid		Persoonlike versorging en netheid Realistiese verwagtings van die werksituasie
5.	Algemene kennis		Algemene praktiese vaar- digheid Produktiwiteitsbewustheid
6.	Rekenaarvaardigheid Leesvaardigheid		
7.	Effektiewe lang- en korttermyngeheue		
8.	Tikvaardigheid Vermoë om take te verrig wat nabygesig vereis		

As die persoonlikheids- en karktereienskappe wat in Tabelle 4.1 en 4.3 geprioritiseer is, met mekaar vergelyk word, blyk dit dat die persoonlikheids- en karaktereienskappe wat swaksiende leerlinge in senior sekondêre klasse (Teikengroep A) en volwasse swaksiende persone (Teikengroepe (B, C en D) afsonderlik geïdentifiseer het, baie groot ooreenkomste toon. Die verskille is die volgende:

- By Tabel 4.1 word "Geduld" en by Tabel 4.3 "Aanpasbaarheid" aangedui.
- Die volgorde van die geïdentifiseerde eienskappe verskil enigsins.
- In sowel Tabel 4.1 en 4.3 is ses eienskappe aanvaar.

As die algemene vaardighede wat in Tabelle 4.2 en 4.4 geprioritiseer is, met mekaar vergelyk word, blyk dit dat ses van die tien vaardighede, dus 60% daarvan, deur beide groepe respondente geïdentifiseer is.

Teikengroep A respondente het, benewens die ses vaardighede wat oorvleuel, ook nog "Algemene kennis", "Leesvaardighede", "Tikvaardigheid" en "Vermoë om take te verrig wat nabygesig vereis", genoem.

Teikengroep B, C en D noem verder ook die volgende vaardighede: "Werkservaring (indiens, gedurende vakansies, ens.)", "Realistiese verwagtings", "Algemeen praktiese vaardighede" en "Produktiwiteitsbewustheid".

Indien die vaardighede wat deur die twee groepe respondente geïdentifiseer is, met mekaar vergelyk word, blyk dit dat die eienskappe wat vir die leerlinge groot gewig dra, meer op die terrein van skoolastiese vaardighede lê, terwyl dié wat vir die volwassenes belangrik is, meer op die terrein van beroepsvaardighede lê.

#### # Implikasies vir die kurrikulum

By die ontwerp van die kurrikulum behoort die eienskappe en vaardighede wat beide groepe respondente geïdentifiseer het, in aanmerking geneem en die ontsluiting daarvan by die leerlinge gestruktureer te word.

Aandag behoort gegee te word aan dit wat die volwasse respondente geïdentifiseer het, omdat hulle reeds in die praktyk van die volwasse lewe staan, terwyl die

leerlinge in die sekondêre klasse die volwasse lewe slegs kon antisipeer.

- (h) Persoonlikheids- en karaktereienskappe en algemene vaardighede waaroor swaksiende skoolverlaters oor die algemeen nie beskik nie of nie genoegsaam beskik nie (Vraag 2.2)

#### # Menings van respondente

Respondente moes by dié vraag hulle mening gee oor die persoonlikheids- en karaktereienskappe en algemene vaardighede waaroor hulle self nie beskik nie, of nie genoegsaam beskik nie, wat dit vir hulle moeilik maak/sal maak om werk te kry of te behou. Respondente kon enige aantal eienskappe (uit 'n moontlike 15) en vaardighede (uit 'n moontlike 32) wat hulle as belangrik beskou, identifiseer. Verdere eienskappe en vaardighede kon onder "Ander - spesifiseer" bygevoeg word.

Na aanleiding van die prioritisering wat in paragraaf 3.4.3.5(g) gedoen is, is besluit om die menings van die respondente in hierdie onderafdeling op dieselfde wyse te verwerk en te prioritiseer. 'n Totaal van vyf persoonlikheids- en karaktereienskappe en tien algemene vaardighede moes daarom geïdentifiseer word. Die resultate word in Tabelle 4.7 tot 4.10 weergegee.

Tabelle 4.7 en 4.8 dui die eienskappe en vaardighede aan wat deur Teikengroep A en Tabelle 4.9 en 4.10 die wat deur Teikengroepe B, C en D geïdentifiseer is.

Tabel 4.7

PERSOONLIKHEIDS- EN KARAKTEREIENSKAPPE  
WAAROR SWAKSIENDE LEERLINGE IN SENIOR  
SEKONDÊRE KLASSE (TEIKENGROEP A) VOLGENS  
HULLE EIE EVALUERING NIE BESKIK NIE OF NIE  
GENOEGSAAM BESKIK NIE

Priori- teits- orde	Persoonlikheids- en karakter- eienskappe	Aantal respon- dente uit 103	Persen- tasie
1.	Selfvertroue	45	43,7%
2.	Geduld	42	40,8%
3.	Deursettingsvermoë	27	26,2%
	Vermoë tot beheer/ hantering van frustrasie, nega- tiewe gevoelens en ervarings, kritiek en konflik	23	22,3%
5.	Verdraagsaamheid	22	21,4%

Tabel 4.8

ALGEMENE VAARDIGHED E WAAROR SWAKSIENDE  
LEERLINGE IN SENIOR SEKONDÊRE KLASSE  
(TEIKENGROEP A) VOLGENS HULLE EIE EVALUERING  
NIE BESKIK NIE OF NIE GENOEGSAAM BESKIK NIE

Priori- teits- orde	Algemene Vaardighede	Aantal res- pondente uit 103	Per- sen- tasie
1.	Sosialisering	45	43,7%
2.	Rekenaarvaardigheid	37	35,9%
3.	Kommunikasievaardigheid: ~ Mondeling: Meertaligheid	34	33,0%
4.	Bemerkbare kundigheid	28	27,2%
5.	Kennis van studierigtings	26	25,2%
	Handvaardigheid	26	25,2%
6.	Realistiese verwagtings van die werksituasie	24	23,3%
	Effektiewe lang- en kort- termyn geheue	24	23,3%
7.	Vermoë om take te verrig wat afstandgesig vereis	23	22,3%
	Positiewe werksgesindheid	23	22,3%



Tabel 4.9

PERSOONLIKHEIDS- EN KARAKTEREIEIENSKAPPE  
 WAAROR SWAKSIENDE VOLWASSE PERSONE  
 (TEIKENGROEPE B, C EN D) VOLGENS HULLE EIE  
 EVALUERING NIE BESKIK NIE, OF NIE GENOEGSAAM  
 BESKIK NIE

Prioriteits-orde	Persoonlikheids- en karakter- eienskappe	Aantal respon- dente uit 16	Persen- tasie
1	Stiptheid	4	25,0%
2.	Verdraagsaamheid	3	18,8%
	Geduld	3	18,8%
	Vermoë tot beheer/ hantering van frustrasie, nega- tiewe gevoelens en ervarings, kritiek en konflik	3	18,8%
	Selfvertroue	3	18,8%

Tabel 4.10

ALGEMENE VAARDIGHEDE WAAROR SWAKSIENDE  
 VOLWASSE PERSONE VOLGENS HULLE EIE EVALUERING  
 NIE BESKIK NIE OF NIE GENOEGSAAM BESKIK NIE

Prioriteits-orde	Algemene Vaardighede	Aantal res- pondente uit 16	Per- sen- tasie
1.	Leesvaardigheid	7	43,8%
2.	Rekenaarvaardigheid	6	37,5%
	Vermoë om take te verrig wat afstandsgesig vereis	6	37,5%
3.	Basiese begrip van besig- heidsbeginsels	5	31,3%
4.	Kommunikasievaardigheid:		
	~ Mondeling: Meertaligheid	4	25,0%
	~ Skriftelik: Meertaligheid	4	25,0%
5.	Sosiale etiket	3	18,8%
	Handvaardigheid	3	18,8%
	Algemene praktiese vaardig- hede	3	18,8%
	Werkservaring (indiens, ge- durende vakansies, ens.)	3	18,8%

## # Interpretasie/ bespreking van die menings

Dit is insiggewend om 'n vergelyking te tref tussen die persoonlikheids- en karaktereienskappe en algemene vaardighede waaroor die twee groepe respondente (Teikengroep A en Teikengroepe B, C en D) volgens hulle eie evaluering nie beskik nie of nie genoegsaam beskik nie.

Om die vergelyking meer visueel voor te stel word die eienskappe en vaardighede waaroor die twee groepe respondente volgens hulle eie evaluering nie beskik nie of nie genoegsaam beskik nie, in Kolomme A en B van Tabelle 4.11 en 4.12 teenoor mekaar gestel.

Kolom A: Verteenwoordig die eienskappe en vaardighede waaroor Teikengroep A respondente nie beskik nie of nie genoegsaam beskik nie.

Kolom B: Verteenwoordig die eienskappe en vaardighede waaroor Teikengroep B, C en D respondente nie beskik nie of nie genoegsaam beskik nie.

**Tabel 4.11      VERGELYKING      VAN      PERSOONLIKHEIDS-      EN  
 KARAKTEREIEIENSKAPPE      WAAROM      DIE      TWEE      GROEPE  
 RESPONDENTE VOLGENS HULLE EIE EVALUERING NIE  
 BESKIK NIE OF NIE GENOEGSAAM BESKIK NIE**

KOLOM A	KOLOM B
Priori- teits- orde                      Eienskappe	Priori- teits- orde                      Eienskappe
1. Selfvertroue 2. Geduld 3. Deursettingsvermoë 4. Vermoë tot beheer/ hantering van- frustrasie, negatiewe gevoelens en ervarings, kritiek en konflik 5. Verdraagsaamheid	1. Stiptheid 2. Verdraagsaamheid Geduld Vermoë tot beheer/ hantering van frus- trasies, negatiewe gevoelens en ervarings, kritiek en konflik Selfvertroue

Tabel 4.12

VERGELYKING VAN ALGEMENE VAARDIGHEDE WAAROOR  
DIE TWEE GROEPE RESPONDENTE VOLGENS HULLE EIE  
EVALUERING NIE BESKIK NIE OF NIE GENOEGSAAM  
BESKIK NIE

KOLOM A		KOLOM B	
Priori- teits- orde	Vaardighede	Priori- teits- orde	Vaardighede
1. Sosialisering		1. Leesvaardigheid	
2. Rekenaarvaardigheid		2. Rekenaarvaardigheid	
3. Kommunikasievaardigheid:		Vermoë om take te verrig	
Mondeling: Meertaligheid		wat afstandsgesig vereis	
4. Bemarkbare kundigheid		3. Basiese begrip van	
5. Kennis van studierigtings		besigheidsbeginsels	
Handvaardigheid		4. Kommunikasievaardigheid:	
6. Realistiese verwagtings		Mondeling: Meertaligheid	
van die werksituasie		Skriftelik: Meertaligheid	
Effektiewe lang- en		5. Sosiale etiket	
korttermyn geheue		Handvaardigheid	
7. Vermoë om take te verrig		Algemene praktiese vaar-	
wat afstandsgesig vereis		dighede	
Positiewe werksgesindheid		Werkservaring (indiens,	
		gedurende vakansies,	
		ens.)	

Wanneer die eienskappe en vaardighede in Kolomme A en B met mekaar vergelyk word, kan die volgende afgelei word:

- \* Vier van die vyf belangrikste persoonlikheids- en karaktereienskappe waaroor die twee groepe respondente volgens hulle eie evaluering nie beskik nie of nie genoegsaam beskik nie en in Kolomme A en B vermeld word, is dieselfde. Die volgende verskille bestaan egter wel:

- Die prioriteitsorde waarin die eienskappe voorkom verskil in die twee kolomme.

- "Deursettingsvermoë" kom in Kolom A en "Stiptheid" kom in Kolom B voor.

\* Die tien belangrikste vaardighede waaroor die twee groepe respondente volgens hulle eie evaluering nie beskik nie en wat in Kolomme A en B vermeld word, verskil in 'n redelike groot mate. Die volgende is van belang:

~ Slegs vier van die tien vaardighede, dus 40% daarvan, kom in beide kolomme voor.

~ Daar is 'n sterk ooreenkoms in die prioriteitsorde waarin genoemde vier eienskappe voorkom.

~ By Kolom A (Teikengroep A) word die volgende vaardighede ook aangedui:

- Sosialisering
- Bemerkbare kundigheid
- Kennis van studierigtings
- Realistiese verwagtings van die werksituasie
- Effektiewe lang- en korttermyn geheue
- Positiewe werksgesindheid

~ By Kolom B (Teikengroepe B, C en D) word die volgende vaardighede ook aangedui:

- Leesvaardigheid
- Basiese begrip van besigheidsbeginsels
- Kommunikasievaardigheid: Skriftelik - meertaligheid
- Sosiale etiket
- Algemene praktiese vaardighede

- Werkservaring (indiens, gedurende vakansies, ensovoorts)

\* Indien die persoonlikheids- en karaktereienskappe en algemene vaardighede waaroor swaksiende skoolverlaters volgens respondente behoort te beskik en dié waaroor hulle oor die algemeen nie beskik nie of nie genoegsaam beskik nie, met mekaar vergelyk word, kan die volgende afgelei word:

- Daar is 'n duidelike korrelasie tussen die persoonlikheids- en karaktereienskappe en 'n redelike korrelasie tussen die algemene vaardighede waaroor hulle behoort te beskik (Tabel 4.5 en 4.6) en dié waaroor hulle nie beskik nie of nie genoegsaam beskik nie (Tabel 4.11 en 4.12).
- 'n Aantal van veral die algemene vaardighede waaroor hulle behoort te beskik, vorm nie deel van dié waaroor hulle volgens hulle eie evaluering nie beskik nie. Die implikasie is dat hulle wel oor dié eienskappe en vaardighede beskik, daarom word dit nie aangedui as vaardighede waaroor hulle nie beskik nie. Dit impliseer 'n positiewe tendens.
- 'n Aantal eienskappe en vaardighede waaroor hulle nie beskik nie, of nie genoegsaam beskik nie, is nie deel van dié waaroor hulle behoort te beskik nie. Dit impliseer dat dié eienskappe en vaardighede tog ook as belangrik beskou word, al is hulle nie voorheen as noodsaaklik geïdentifiseer nie.

## # Implikasies vir die kurrikulum

Die kweek en bemeestering van al die persoonlikheids- en karaktereienskappe en algemene vaardighede waaroor swaksiende skoolverlaters volgens die respondente behoort te beskik, sowel as dié waaroor hulle nie beskik nie, is van besondere belang vir die ontsluiting van swaksiende leerlinge en behoort daarom deur die kurrikulum ondervang te word.

- (i) Verdere eienskappe en vaardighede wat dit vir swaksiende skoolverlaters moontlik sal maak om 'n (groter) sukses van die lewe na skoolverlating te maak (Vraag 2.3)

Respondente is versoek om, benewens die persoonlikheids- en karaktereienskappe en algemene vaardighede wat reeds geïdentifiseer is, ook ander te noem wat hulle meen swaksiende skoolverlaters sal help om 'n (groter) sukses van die lewe na skoolverlating te maak. Die volgende is genoem:

selfaanvaarding, respek vir ander, psigiese uithouvermoë, positiewe ingesteldheid, selfhandhawing, entoesiasme, kreatiewe denke, mensekennis, luistervaardighede, onselfsugtigheid, braillegeletterdheid, verantwoordelikeheidsin, analitiese ingesteldheid, sin vir humor.

## # Interpretasie/bespreking van die menings

Bogenoemde eienskappe en vaardighede behoort as aanvullend tot dié wat in vorige paragrawe geïdentifiseer is, beskou te word. Omdat dit deur swaksiende persone self geïdentifiseer is, is dit betekenisvol en van besondere belang.

## # Implikasies vir die kurrikulum

Die behoefte aan die kweek van bepaalde lewensvaardighede en beroepsvaardighede by swaksiende kinders is reeds verskeie kere uitgewys. By die ontwerp van die kurrikulum behoort die kweek van die persoonlikheids- en karaktereienskappe wat vroeër geïdentifiseer is, 'n spesifieke doelwit te wees.

Aangesien bogenoemde eienskappe en vaardighede deur swaksiende persone geïdentifiseer is, is dit vanselfsprekend dat dit deel behoort uit te maak van dit wat in die kinders ontsluit behoort te word.

- (j) Leemtes wat deur die onderwys en opleiding wat deur skole voorsien word, verhelp of geremedieer kan word (Vraag 2.4)

## # Menings van respondente

Respondente moes meld watter van die leemtes wat reeds genoem is, hulle meen deur die onderwys en opleiding van swaksiende leerlinge verhelp of geremedieer kan word.

Die respondente meen dat bykans al die leemtes waaroor hulle of ander swaksiende persone nie beskik nie, of nie genoegsaam beskik nie, deur die onderwys en opleiding wat in die skool aangebied word, verhelp of geremedieer kan word.

Die volgende word egter spesifiek vermeld:

- braille-onderrig aan swaksiende kinders met 'n progressiewe oogkondisie of baie beperkte visie;



- 'n positiewe lewensuitkyk.

#### # Interpretasie/bespreking van die menings

Aangesien die respondente meen dat feitlik al die leemtes deur die onderrig- en opleidingsprogram wat skole aanbied, ondervang kan word, sal verdere aandag nie aan die respons op die vraag gegee word nie.

#### # Implikasies vir die kurrikulum

By die ontwerp van die kurrikulum behoort gepoog te word om die leemtes wat geïdentifiseer is, te ondervang.

- (k) Die mate van sukses wat skole behaal om die geïdentifiseerde eienskappe en vaardighede in swaksiende skoolverlaters te ontsluit (Vraag 2.5)

#### # Menings van die respondente

Respondente is versoek om op 'n vyfpunt skaal hulle mening uit te spreek oor die mate waarin skole vir gesiggestremdes daarin slaag om die persoonlikheids- en karaktereienskappe en algemene vaardighede waaroor swaksiende skoolverlaters behoort te beskik, in hulle te kweek. Die respons word in Tabela 4.13 tot 4.16 aangedui.

Tabela 4.13 en 4.14 toon Teikengroep A en Tabela 4.15 en 4.16 Teikengroepe B, C en D se respons op die vraag aan.

**Tabel 4.13**      **DIE MATE VAN SUKSES WAT SKOLE, VOLGENS LEERLINGE IN SENIOR SEKONDÊRE KLASSE (TEIKENGROEP A), BEHAAL OM DIE GEÏDENTIFISEERDE PERSOONLIKHEIDS- EN KARAKTEREIEISKAPPE IN SWAKSIENDE SKOOLVERLATERS TE ONTSLUIT**

EIENSKAPPE	Geen- sins	Onbe- dui- dend	Rede- lik	Groot- liks	Uit- ste- kend	Totaal uit 103
1. Selfvertroue	9	7	33	28	15	92
2. Deursettings- vermoë	3	8	23	12	12	58
3. Eerlikheid	5	1	16	18	13	55
4. Geduld	3	9	13	9	14	48
5. Selfdisipline	3	5	18	8	12	45

**Tabel 4.14**      **DIE MATE VAN SUKSES WAT SKOLE, VOLGENS LEERLINGE IN SENIOR SEKONDÊRE KLASSE (TEIKENGROEP A), BEHAAL OM DIE GEÏDENTIFISEERDE ALGEMENE VAARDIGHEDE IN SWAKSIENDE SKOOLVERLATERS TE ONTSLUIT**

VAARDIGHEDE	Geen- sins	Onbe- dui- dend	Rede- lik	Groot- liks	Uit- ste- kend	Totaal uit 103
1. Positiewe werks- gesindheid	1	17	25	14	10	68
2. Sosialisering	11	12	19	14	10	67
3. Probleemoplos- singsvermoë	7	8	25	12	11	65
4. Persoonlike versorging en netheid	3	2	16	17	19	62
5. Algemene kennis	3	13	13	12	12	51
6. Rekenaarvaar- dighede	8	14	14	8	6	50
Leesvaardigheid	1	3	16	17	9	50
7. Effektiewe lang- en kort- termyngeheue	4	7	19	8	4	41
8. Tikvaardigheid Vermoë om take te verrig wat nabygesig vereis	2	2	12	10	7	37

**Tabel 4.15**      **DIE MATE VAN SUKSES WAT SKOLE VOLGENS VOLWASSE SWAKSIENDE PERSONE (TEIKENGROEPE B, C EN D) BEHAAL OM DIE GEÏDENTIFISEERDE PERSOONLIKHEIDS- EN KARAKTEREIENSKAPPE IN SWAKSIENDE SKOOLVERLATERS TE ONTSLUIT**

EIENSKAPPE	Geen- sins	Onbe- dui- dend	Rede- lik	Groot- liks	Uit- ste- kend	Totaal uit 16
1. Selfvertroue	1	2	7	1	4	15
2. Deursettings- vermoë	1		2	4	5	12
3. Aanpasbaarheid	1	3	2	4	1	11
4. Selfdisipline		1	2	2	2	7
Eerlikheid			2	3	2	7
Vermoë tot be- heer/hantering van frustra- sie, negatiewe gevoelens en ervarings, kritiek en konflik	1	1	5			7

**Tabel 4.16      DIE MATE VAN SUKSES WAT SKOLE VOLGENS  
VOLWASSE SWAKSIENDE PERSONE (TEIKENGROEPE B,  
C EN D) BEHAAL, OM DIE GEÏDENTIFISEERDE  
ALGEMENE VAARDIGHED E IN SWAKSIENDE  
SKOOLVERLATERS TE ONTSLUIT**

VAARDIGHED E	Geen- sins	Onbe- dui- dend	Rede- lik	Groot- liks	Uit- ste- kend	Totaal uit 16
1. Positiewe werksgesindheid			3	6	2	11
Rekenaarvaar- digheid	2	4	2	2	1	11
2. Sosialisering		5	3	2		10
Probleemoplos- singsvermoë		3	3	4		10
Leesvaardigheid			2	4	4	10
3. Effektiewe kort- en langtermyn geheue			6	3		9
Werkservaring (indiens, gedu- rende vakan- sies, ens.)	1	7		1		9
Persoonlike ver- sorging en net- heid			3	5	1	9
Realistiese ver- wagtings van die werksituasie		2	3	3	1	9
Algemene prak- tiese vaardig- hede		2	5	2		9
Produkiwiteits- bewustheid		4	2	2	1	9

Met die volgende vraag van die vraelys (Vraag 2.6) is van respondente verwag om redes aan te voer indien hulle van mening is dat skole "Geensins", "Onbeduidend" of slegs "Redelik" daarin slaag om sekere eienskappe en vaardighede in swaksiende skoolverlaters te ontsluit.

Die vraag impliseer dat die vyf moontlike response in twee groepe ingedeel word. Bogenoemde drie vorm een groep en die laaste twee, naamlik

"Grootliks" en "Uitstekend" 'n tweede. Indien respondente dus een van die eerste drie sou aandui, sou dit beteken dat hulle meen dat skole nie werklik daarin slaag nie, of nie genoegsaam daarin slaag om die eienskappe en vaardighede aan die kinders oor te dra nie. Daarteenoor, indien hulle een van die laaste twee aandui, sou dit beteken dat skole wel daarin slaag.

Al die respondente se menings (Teikengroep A EN Teikengroepe B-D) word vervolgens, in die lig van bogenoemde onderskeiding, in Tabelle 4.17 tot 4.20 onder óf Kolom A óf Kolom B ingedeel. Kolom A verteenwoordig eersgenoemde drie en Kolom B die laaste twee kategorieë.

**Tabel 4.17      MATE VAN SUKSES WAT SKOLE VOLGENS RESPONDENTE IN GROEP A BEHAAL OM GEÏDENTIFISEERDE PERSOONLIKHEIDS- EN KARAKTEREIEISKAPPE IN SWAKSIENDE SKOOLVERLATERE TE ONTSLUIT**

	KOLOM A			KOLOM B	
EIENSKAPPE	Geen-sins	Onbeduidend	Redelik	Grootliks	Uitstekend
	Totaal uit 103		%	Totaal uit 103	%
1. Selfvertroue	49		47,6%	43	41,7%
2. Deursettings-vermoë	34		33,0%	24	23,3%
3. Eerlikheid	22		21,4%	31	30,1%
4. Geduld	25		24,3%	23	22,3%
5. Selfdisipline	26		25,3%	20	19,4%

Tabel 4.18

MATE VAN SUKSES WAT SKOLE VOLGENS RESPONDENTE  
IN GROEP A BEHAAL OM DIE GEÏDENTIFISEERDE  
ALGEMENE VAARDIGHEDDE IN SWAKSIENDE  
SKOOLVERLATERS TE ONTSLUIT

	KOLOM A			KOLOM B	
VAARDIGHEDDE	Geen- sins	Onbedui- dend	Rede- lik	Groot- liks	Uitste- kend
	Totaal uit 103	%		Totaal uit 103	%
1. Positiewe werks- gesindheid	43	41,7%		24	23,3%
2. Sosialisering	42	40,8%		24	23,3%
3. Probleemoplos- singsvermoë	40	38,8%		23	22,3%
4. Persoonlike ver- sorging en netheid	21	20,4%		36	35,0%
5. Algemene kennis	29	28,2%		24	23,3%
6. Rekenaarvaar- dighede	36	35,0%		14	13,6%
Leesvaardigheid	20	19,4%		26	25,2%
7. Effektiewe lang- en korttermyn- geheue	30	29,1%		12	11,7%
8. Tikvaardigheid	6	5,8%		30	29,1%
Vermoë om take te verrig wat nabygesig vereis	16	15,5%		17	16,5%

Tabel 4.19

**MATE VAN SUKSES WAT SKOLE VOLGENS RESPONDENTE  
IN GROEPE B - D BEHAAL OM GEÏDENTIFISEERDE  
PERSOONLIKHEIDS- EN KARAKTEREIEISKAPPE IN  
SWAKSIENDE SKOOLVERLATERE TE ONTSLUIT**

	KOLOM A			KOLOM B	
EIEISKAPPE	Geen- sins	Onbedui- dend	Rede- lik	Groot- liks	Uitste- kend
	Totaal uit 16		%	Totaal uit 16	%
1. Selfvertroue	10		62,5%	5	31,3%
2. Deursettings- vermoë	3		18,8%	9	56,3%
3. Aanpasbaarheid	6		37,5%	5	31,3%
4. Selfdisipline	3		18,8%	4	25,0%
Eerlikheid	2		12,5%	5	31,3%
Vermoë tot be- heer/hantering van frustra- sie, negatiewe gevoelens en ervarings, kritiek en konflik	7		43,8%		

Tabel 4.20

**MATE VAN SUKSES WAT SKOLE VOLGENS RESPONDENTE  
IN GROEPE B - D BEHAAL OM GEÏDENTIFISEERDE  
ALGEMENE VAARDIGHEDE IN SWAKSIENDE  
SKOOLVERLATERS TE ONTSLUIT**

	KOLOM A			KOLOM B	
VAARDIGHEDE	Geen- sins	Onbedui- dend	Rede- lik	Groot- liks	Uitste- kend
	Totaal uit 16	%		Totaal uit 16	%
1. Positiewe werksgesindheid	3	18,8%		8	50,0%
Rekenaarvaar- digheid	8	50,0%		3	18,8%
2. Sosialisering	8	50,0%		2	12,5%
Probleemoplos- singsvermoë	6	37,5%		4	25,0%
Leesvaardigheid	2	12,5%		8	50,0%
3. Effektiewe kort- en langtermyn geheue	6	37,5%		3	18,8%
Werkservaring (indiens, gedu- rende vakan- sies, ens.)	8	50,0%		1	6,3%
Persoonlike ver- sorging en net- heid	3	18,8%		6	37,5%
Realistiese ver- wagtings van die werksituasie	5	31,3%		4	25,0%
Algemene prak- tiese vaardig hede	7	43,8%		2	12,5%
Produkiwiteits- bewustheid	6	37,5%		3	18,8%

#### # Interpretasie/bespreking van die menings

Wanneer die belangrikste eienskappe en vaardighede in Kolomme A en B met mekaar vergelyk word, kan die volgende afgelei word:



- Swaksiende respondente is oorwegend minder krities as diensverskaffende respondente (3.4.3.5(i)) oor die mate van sukses wat skole vir gesiggestremdes behaal om die eienskappe en vaardighede wat met lewensvaardighede en beroepsvaardighede te doen het, effektief in swaksiende skoolverlaters te ontsluit.
- Die ontsluiting van ander meer skolastiese vaardighede waaroor die respondente uitspraak moes lewer (byvoorbeeld skriftelike kommunikasievaardigheid, tikvaardigheid, rekenaarvaardigheid en syfervaardigheid) is aanvanklik nie deur hulle geïdentifiseer as van die tien belangrikste vaardighede waaroor swaksiende skoolverlaters behoort te beskik nie.

Daar kan egter met 'n redelike groot mate van sekerheid aanvaar word dat respondente 'n oorwegend positiewe mening het oor die sukses wat die skole behaal met die ontsluiting van dié kategorie van vaardighede. Die feit dat respondente beperk was tot die aandui van slegs tien van die twee en dertig moontlike vaardighede, het hulle waarskynlik genoodsaak om nie die vaardighede waarmee die skole wel 'n groot mate van sukses behaal, aan te dui nie. Leerlinge se verwerwing van genoemde en ander skolastiese vaardighede is immers basies tot die taak van enige skool. Indien dié aanname korrek is, kan aanvaar word dat dit een terrein is waarop skole oor die algemeen, volgens swaksiende respondente, 'n groot mate van sukses behaal.

## # Implikasies vir die kurrikulum

Wanneer die kurrikulum ontwerp word, behoort voortgegaan te word om te voorsien in die kognitiewe ontsluiting van swaksiende leerlinge. Die insluiting van algemeen vormende skolastiese en akademiese skoolvakke behoort dus nie gering geskat te word nie. Daarmee saam behoort die eienskappe en vaardighede wat meer op die ontsluiting van die leerlinge se persoonlikheid, karakter, sosiale vaardighede en beroepsvaardighede gerig is, besondere prominensie te ontvang.

- (1) Moontlike redes waarom skole nie meer suksesvol is om die geïdentifiseerde persoonlikheids- en karakter-eienskappe en algemene vaardighede in swaksiende skoolverlaters te ontsluit nie (Vraag 2.6)

## # Menings van respondente

Respondente is versoek om hulle menings te gee oor moontlike redes waarom skole nie meer suksesvol is om die geïdentifiseerde persoonlikheids- en karakter-eienskappe en algemene vaardighede in leerlinge te kweek nie. Die respons is soos volg:

### ~ Die skoolomgewing

- die boodskap word soms subtiel aan swaksiende leerlinge oorgedra dat hulle weens hulle visuele probleem nie in die lewe buite die skool sal regkom nie;
- 'n positiewe houding teenoor die skool word nie doelbewus by die leerlinge gekweek nie en trots en motivering ontbreek dus;

- baie swaksiende kinders wil nie vrywillig in skole vir gesiggestremdes wees nie en pogings word dikwels nie doelbewus aangewend nie om dit vir hulle daar so aangenaam moontlik te maak, sodat hulle sterker gemotiveerd sal wees en daarom groter voordeel uit die onderrigprogram wat aangebied word, te trek;
- leerlinge is te geïsoleerd in die skole en leer nie om te sosialiseer nie, dus ontwikkel hulle nie die nodige sosiale en besluitnemingsvaardighede nie;
- skole is te konserwatief in hulle hantering van die kinders en die kinders word nie by probleemoplossings betrek nie;
- by skole waar daar meer as een gestremdheid geakkommodeer word, word soms meer aandag aan kinders met ander gestremdhede gegee, ten koste van die swaksiende leerlinge van die skool;
- die skoolprogramme is so vol dat daar te min tyd vir die ontwikkeling van vryetyds-bestedingsvaardighede is;
- die leerlinge word oorbeskerm, aan te streng dissipline onderwerp en kom nie genoeg met normaalsiende kinders in aanraking nie;
- as gevolg van onderwyswette en regulasies kan onderwysers nie meer effektiewe dissipline en gesag afdwing nie, daarom doen leerlinge dikwels wat hulle wil en gevolglik slaag die skool nie altyd met wat hy beoog om aan die leerlinge oor te dra nie.

~ Die onderrigprogram

- moedertaal word nie effektief genoeg onderrig nie;

- die kinders word nie as deel van die skoolprogram aan werklike werksituasies blootgestel nie en ontwikkel daarom nie die nodige vaardighede, realistiese verwagtings en produktiwiteitsbewustheid nie;
- akademiese werk word dikwels oorbeklemtoon en aandag word nie regtig aan die ontwikkeling van ander essensiële lewensvaardighede en die menswees van die kinders gegee nie;
- daar word nie genoeg aandag aan visuele stimulering en die ontwikkeling van die ander sintuie gegee nie;
- leerlinge kry nie genoeg geleentheid om die handskrifte van normaalsiende mense te leer ontsyfer nie en daarom sukkel hulle daarmee in die werksituasie;
- te veel aandag word by sommige skole aan sport en sekere ander soorte buitemuurse bedrywigheide gegee en die ontwikkeling van ander aspekte soos lewensvaardighede en beroepsvaardighede word gevolglik verwaarloos;
- voorligting word dikwels nie met toewyding en entoesiasme aangebied nie, wat daartoe lei dat die leerlinge by skoolverlating onkundig is, of nie goed genoeg ingelig is ten opsigte van studiemetodes, studierigtings en beroepsmoontlikhede nie;
- kinders wat regtig hulp nodig het kry dit dikwels nie, omdat die personeellede te besig is;
- die ontwikkeling van twee- en meertaligheid (kommunikasievaardighede) word nie genoeg beklemtoon nie.

## ~ Onderwys hulpmiddels en apparaat

- daar is soms, weens 'n gebrek aan fondse of om ander redes, 'n tekort aan handboeke in grootdruk, terwyl toerusting soos rekenaars en vergrotingsapparaat onvoldoende is, of soms glad nie beskikbaar is nie;
- hulpmiddels is dikwels vir lang tye buite werking en dan moet die kinders daarsonder klaar kom en so die voordele daarvan ontbeer.

## ~ Onderwysers en ander personeellede

- personeellede is soms so besig met hulle eie verdere studies, loopbaanvordering of persoonlike sake, dat hulle nie die nodige aandag aan die kinders se behoeftes gee nie;
- party onderwysers is te min betrokke by leerlinge se aktiwiteite en behoeftes - party dink net aan akademiese werk en het nie begrip vir die kind se ander behoeftes en visuele probleme nie;
- sommige onderwysers vind dit moeilik om gesag af te dwing, wat daartoe lei dat die kinders optree soos hulle wil en daarom nie soveel as wat moontlik is, by die onderwysprogram baat nie;
- skole beskik nie altyd oor genoeg personeellede wat werklik toegerus of relevant opgelei is om in die kinders se behoeftes te voorsien nie;
- sommige onderwysers hou nie tred met die nuutste ontwikkelings nie en gebruik gevolglik nie kontemporêre metodes en onderrigmedia nie - hulle onderrig dus op

wyses wat vreemd is aan die leefwêreld van die kind;

- die negatiewe houding van sommige onderwysers teenoor algemene praktiese vaardighede, word bewustelik of onbewustelik aan die kinders oorgedra en hulle is dan ook negatief teenoor handewerk, groenteverbouing, ensovoorts.

#### ~ Swaksiende leerlinge

- die leerlinge is soms nie volwasse en verantwoordelik genoeg om beduidende voordeel uit die onderrigprogram te trek nie;
- sommige leerlinge het nie die deursettingsvermoë om die beste van die omstandighede te maak nie;
- sommige kinders is te ongemotiveerd om hard te werk en om verder te gaan studeer.

#### # Interpretasie/bespreking van die menings

Omdat dit 'n oop vraag is, het respondente 'n wye reeks redes aangevoer waarom skole vir gesiggestremdes nie meer suksesvol is om die geïdentifiseerde persoonlikheids- en karaktereienskappe en algemene vaardighede in kinders te ontsluit nie. 'n Groot persentasie van die moontlike redes wat respondente aanvoer, lê op die terrein van skoolorganisasie en die gesindhede van sowel onderwysers as leerlinge. Skole en navorsers behoort kennis te neem van die kommentaar en kritiek, omdat die aspekte 'n negatiewe effek het of kan hê op leerlinge se ontsluiting en bemeestering van sekere belangrike vaardighede. Dié aangeleenthede het egter nie direkte betrekking op die kurrikulum nie en daarom sal nie verdere aandag daaraan gegee word nie.

Enkele aangeleenthede is egter wel van belang vir die ontwerp van die kurrikulum en sal kortliks bespreek word. Volgens sommige respondente kry die volgende nie die nodige aandag nie:

- Kommunikasievaardighede: Onderrig in moedertaal, tweetaligheid en meertaligheid word nie orals genoeg beklemtoon en vind nie effektief genoeg plaas nie.
- Ontwikkeling van beroepsvaardighede: die opdoen van ervaring in die werklike werksituasie is 'n groot behoefte en sal baie bydra tot die ontwikkeling van realistiese verwagtings, produktiwiteitsbewustheid en ander beroepsvaardighede.
- Oorbeklemtoning van akademiese werk: dit lei daartoe dat daar nie genoeg tyd vir die ontwikkeling van ander ewe belangrike lewensvaardighede is nie.
- Skoolvoorligting: die belangrikheid van dié vak word dikwels onderskat en daarom nie met die nodige entoesiasme en toewyding aangebied nie, wat daartoe lei dat swaksiende kinders dikwels nie oornoodsaaklike kennis beskik nie en nie bepaalde belangrike vaardighede ontwikkel nie.

#### # Implikasies vir die kurrikulum

Die belangrike rol wat effektiewe kommunikasievaardighede, beroeps- en lewensvaardighede en skoolvoorligting in die onderrig van swaksiende leerlinge behoort te speel, is weer eens beklemtoon. By die ontwerp van die kurrikulum behoort dié aspekte dus deeglik in aanmerking geneem te word.

- (m) Voorgestelde veranderings aan die kurrikulum en onderwyspraktyk (Vraag 2.7)

#### # Menings van die respondente

Respondente moes hulle menings gee oor aspekte wat in die kurrikulum ingebou behoort te word of in die onderwysstelsel en onderrigsituasie verander behoort te word, ten einde te verseker dat swaksiende skoolverlaters (beter) toegerus sal wees om die eise wat die sosiale en beroepsgemeenskap aan hulle stel, (meer) effektief te kan hanteer. Die volgende word voorgestel:

- groter toegang tot noodsaaklike hulpmiddels en die beter benutting van die bandmasjien as studiehulpmiddel;
- 'n ruimer vakpakket en meer beroepsgerigte vakkeuses wat onder andere rekenaarvaardigheid, rekeningkunde, handelsreg, wiskunde en natuur- en skeikunde insluit;
- ruim geleentheid vir die opdoen van werkservaring in bepaalde vakrigtings en in werksituasies, as deel van die onderrigprogram;
- die ontwikkeling van individuele leerlinge se besondere talente en vaardighede;
- groter klem op kommunikasievaardighede, die aanleer van ander tale en die verbetering van leerlinge se uitspraak en intonasie in tale wat nie hulle moedertaal is nie;
- die aanbied van programme om leerlinge se selfvertroue en psigiese en sosiale vaardighede te ontwikkel en om hulle te lei tot selfaanvaarding en die hantering van hulle visuele probleme;
- waar swaksiende leerlinge saam met blinde leerlinge onderrig ontvang, moet daarteen gewaak



word dat hulle soos blinde kinders behandel word en dat die voorligting en loopbaanvoorbereiding wat hulle ontvang dieselfde is as die wat aan blinde kinders gegee word;

- die aanbied van gestruktureerde programme wat onder andere algemene sintuiglike stimulerings, visuele stimulerings en die benutting van gesigsreste (wat gerig is op die optimale ontwikkeling van naby- en afstandvisie en die vermoë om handskrifte te kan lees) insluit;
- onderwysers moet so opgelei of heropgelei word dat hulle toegerus is om op 'n relevante wyse in die behoeftes van swaksiende leerlinge te kan voorsien;
- groter toeganklikheid tot hoofstroomonderwys en minder oorbeskerming van swaksiende leerlinge;
- groter entoesiasme vir en betrokkenheid by ko-kurrikulêre aktiwiteite, leerlingbetrokkenheid en leierskapsontwikkeling;
- die hersiening van regulasies sodat gesag en dissipline in die skole afgedwing kan word en sodat positiewe gesindhede weer in die leerlinge gekweek kan word.

#### # Interpretasie/bespreking van die menings

Ook by hierdie oop vraag het respondente aspekte beklemtoon wat van uiterste belang vir die onderrigpraktyk en skoolorganisasie is en waarvan skole kennis behoort te neem. Vir die doel van hierdie studie is egter slegs die volgende van belang:

- Waar enigsins moontlik, behoort 'n ruimer en meer beroepsgerigte vakpakket by skole aangebied te word.

- As deel van die skoolprogram behoort leerlinge die geleentheid te kry om ervaring van die werklike werksituasie op te doen.
- Die belangrikheid van die bemeestering van effektiewe kommunikasievaardighede word ook hier deur die respondente beklemtoon.
- Die ontwikkeling van leerlinge se psigiese en sosiale vaardighede is van uiterste belang.
- Die optimale stimulering en benutting van swaksiende kinders se gesigsreste (en ander sintuie) is 'n basiese en belangrike behoefte.

#### # Implikasies vir die kurrikulum

Aandag behoort by die ontwerp van die kurrikulum aan die voorsiening van 'n ruim en beroepsgerigte vakpakket gegee te word. Saam daarmee behoort die opdoen van werkservaring as deel van die onderrigprogram, die ontsluiting van die leerlinge se psigiese en sosiale vaardighede en die optimale ontwikkeling van hulle sintuiglike vermoëns beklemtoon te word.

#### 4.4.3.6 Samevatting van die bevindings van die meningsopname

Deur middel van die meningsopname wat onder swaksiende respondente gemaak is, kon bepaal word wat deur hulle beskou word as noodsaaklike persoonlikheids- en karaktereienskappe en algemene vaardighede waaroor swaksiende skoolverlaters behoort te beskik. 'n Beduidende aantal van die respondente het ook aangedui dat hulle self nie oor sommige van die eienskappe en vaardighede beskik nie, of nie genoegsaam daarvoor beskik nie.

Dit is essensieel die taak van die skool om die leerlinge wat aan hulle toevertrou word, so ver moontlik en so

volledig moontlik gereed te help maak om volwassenheid te betree. Hulle moet toegerus word om die eise wat die sosiale en beroepslewe aan hulle stel en gaan stel, te kan hanteer. Deur middel van die vraelys kon die respondente hulle mening gee oor die mate waarin skole daarin slaag om die geïdentifiseerde eienskappe en vaardighede in die leerlinge te ontsluit. Moontlike redes vir die gebrek aan sukses is ook aangedui. Voorstelle vir die aanbring van die nodige veranderings aan die kurrikulum en onderwyspraktyk is ook gemaak.

#### 4.4.4 SINTESE VAN LEERLINGBEHOEFTE

Die essensie van die menings wat in die literatuur uitgespreek is en deur die swaksiende respondente wat aan die meningsopname deelgeneem het bevestig is, is dat die akademiese en skolastiese programme wat deur skole aangebied word, oor die algemeen relevant en effektief is. Sommige respondente beleef egter die beperkte vakkeuse wat by skole vir gesiggestremdes aangebied word, as 'n probleem.

'n Dringender behoefte wat geïdentifiseer is, is dié aan die (meer effektiewe) ontsluiting van die psigiese, sosiale, lewens- en beroepsvaardighede van swaksiende kinders. Die mening word uitgespreek dat dit oor die algemeen nie genoeg by skole beklemtoon word nie en dat dit in sommige gevalle selfs totaal onderbeklemtoon word.

Dit blyk uit die literatuurstudies en meningsopnames wat vir hierdie en die vorige hoofstuk gedoen is dat daar 'n beduidende korrelasie is tussen die verwagtings wat die gemeenskap van die onderwys van swaksiende kinders koester en die onderwys- en onderrigbehoefte wat swaksiende kinders het.

#### 4.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is aandag gegee aan die visuele vermoë van die mens en die belangrike plek wat visie in die totale sintuiglike vermoë van normaalsiende mense inneem. Die anatomie en fisiologie van die oog is kortliks beskryf en aandag is gegee aan die rol wat visie in die vorming van persepte en konsepte speel.

Verder is aandag aan die verskynsel, manifestasie en implikasies van swaksiendheid gegee. Swaksiende leerlinge se onderwys- en onderrigbehoefte is deur middel van 'n literatuurstudie en meningsopname geïdentifiseer en die implikasies daarvan vir die kurrikulum is aangedui.

Die inligting wat bekom is en die bevindinge wat gemaak is, in hierdie sowel as die vorige hoofstuk, is van groot waarde vir die ontwerp van 'n relevante kurrikulum vir swaksiende kinders in Suid-Afrika. Die ontwerp van sodanige kurrikulum sal die fokus van die volgende hoofstuk wees.

## HOOFSTUK 5

### 'N VOORGESTELDE KURRIKULUM VIR DIE ONDERWYS VAN SWAKSIENDE KINDERS IN SUID-AFRIKA

#### 5.1 INLEIDING

#### 5.2 BEVINDINGS RELEVANT TOT DIE MAKROPERSPEKTIEF OP DIE ONDERWYS VAN SWAKSIENDE KINDERS

##### 5.2.1 'N CHRISTELIKE ONDERWYSPERSPEKTIEF

##### 5.2.2 DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSOWERHEIDSPERSPEKTIEF

##### 5.2.3 GEMEENSKAPS- EN LEERLINGPERSPEKTIEF

##### 5.2.3.1 Algemeen vormende skoolastiese onderwys en opleiding

##### 5.2.3.2 Lewensvaardighede

##### 5.2.3.3 Werks- en beroepsverwante waardes en vaardighede

##### 5.2.3.4 Geïndividualiseerde onderwys en opleidingsprogramme

##### 5.2.3.5 Nasionale sertifisering

##### 5.2.3.6 Uitbreiding van Voorligting as vak

#### 5.3 KURRIKULUMDOELSTELLINGS (2.3.3.1)

##### 5.3.1 ALGEMENE DOELSTELLINGS VIR CHRISTELIKE ONDERWYS (2.3.3.1(d); 2.3.2.5(d))

##### 5.3.2 BREË ALGEMENE DOELSTELLINGS VIR PRE-TERSIËRE ONDERWYS IN SUID-AFRIKA (3.4.2.1)

##### 5.3.3 DOELSTELLINGS VIR DIE ONDERWYS VAN SWAKSIENDE KINDERS IN SUID-AFRIKA

#### 5.4 KURRIKULUMINHOUD (2.3.3.2)

##### 5.4.1 AREAS VIR SELEKSIE VAN KURRIKULUMINHOUD (3.4.3.5; 4.4.3.5)

##### 5.4.2 STRUKTUUR VAN KURRIKULUMINHOUD

##### 5.4.2.1 Bepaaldende faktore

(a) Nasionale (en moontlike provinsiale) kurrikulum

(b) Besondere en kompensatoriese vereistes van die onderwys van swaksiende kinders

- 5.4.2.3    Komponente van kurrikuluminhoud
  - (a)   Skolastiese vakke en programme
  - (b)   Selfstandigheidsvaardighede
  - (c)   Beroepsverwante en loopbaangerigte vaardighede
  - (d)   Voorligting as skoolvak
  - (e)   Ko-kurrikulêre aktiwiteite
- 5.5    ONDERRIG-LEERSTRATEGIEË (2.3.3.3)
  - 5.5.1    ALGEMEEN VORMENDE SKOLASTIESE VAARDIGHEDE (5.2.3.1)
  - 5.5.2    ONTSLUITING VAN RELEVANTE LEWENSVAADIGHEDE (5.2.3.2)
  - 5.5.3    ONDERRIG VAN WERKS- EN BEROEPSVERWANTE WAARDES EN VAARDIGHEDE (5.2.3.3)
  - 5.5.4    VOORSIENING IN DIE UNIEKE BEHOEFTE VAN INDIVIDUELE SWAKSIENDE LEERLINGE (5.2.3.4)
  - 5.5.5    VOLLEDIGE INSKAKELING VAN DIE ONDERWYS EN OPLEIDING VAN SWAKSIENDE SKOOLVERLATERS BY DIE NASIONALE STELSEL VAN SERTIFISERING (5.2.3.5)
  - 5.5.6    AANVULLING EN VERRYKING VAN DIE INHOUD VAN VOORLIGTING AS VAK (5.2.3.6)
- 5.6    EVALUERING
  - 5.6.1    INLEIDING
  - 5.6.2    RIGLYNE VIR DIE EVALUERING VAN DIE ONDERWYS WAT AAN SWAKSIENDE KINDERS VOORSIEN WORD
- 5.7    SAMEVATTING

## HOOFSTUK 5

### 'N VOORGESTELDE KURRIKULUM VIR DIE ONDERWYS VAN SWAKSIENDE KINDERS IN SUID-AFRIKA

#### 5.1 INLEIDING

Soos reeds vroeër aangedui is die doel met hierdie studie om 'n kurrikulum vir die onderwys van swaksiende kinders in Suid-Afrika te ontwerp. Dit word vanuit 'n makroperspektief (2.2.5.1) op die onderwys van swaksiende kinders benader.

Al die bevindings en gevolgtrekkings waartoe in die vorige hoofstukke gekom is, is van belang vir die onderwys van swaksiende kinders. Dit is egter belangrik om aan te dui dat slegs sommige daarvan op die makrovlak van onderwysvoorsiening aan dié kinders betrekking het. Dié bevindings en gevolgtrekkings is daarom bepalend en rigtinggewend vir die kurrikulum waarop hierdie studie gerig is en wat in hierdie hoofstuk bespreek word. Die ander bevindings wat meer op die meso- en mikrovlakke van onderwysvoorsiening betrekking het, sal dus nie verder in hierdie hoofstuk aandag kry nie. Studies wat op dié vlakke gerig is, behoort egter daarvan kennis te neem.

#### 5.2 BEVINDINGS RELEVANT TOT DIE MAKROPERSPEKTIEF OP DIE ONDERWYS VAN SWAKSIENDE KINDERS

Uit die voorafgaande literatuur- en empiriese studies wat in Hoofstukke 2, 3 en 4 bespreek is, word die belangrikste bevindings wat op die makrovlak van onderwysvoorsiening van toepassing is, vervolgens aangedui en kortliks bespreek. Die nommer van die toepaslike paragraaf waarheen terugverwys word, word telkens in hakies aangedui.

### 5.2.1 'N CHRISTELIKE ONDERWYSPERSPEKTIEF

As vertrekpunt geld die Christelike grondmotief (2.3.2.1(c)), Christelike lewens- en wêreldbeskouing (2.3.2.2(d)) en Bybels-Christelike filosofiese vooronderstellings (2.3.2.3(b)). Dié aspekte speel 'n oorkoepelende, koersaanduidende en rigtinggewende rol in die voorgestelde kurrikulum.

### 5.2.2 DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSOWERHEIDSPERSPEKTIEF

Die breë riglyne of doelstellings wat die Suid-Afrikaanse onderwysowerheid vir algemene onderwysvoorsiening aandui, verskaf die ruimte waarbinne die onderwys van swaksiende kinders voorsien word (3.4.2.2).

### 5.2.3 GEMEENSKAPS- EN LEERLINGPERSPEKTIEF

Die kurrikulum is enersyds gerig op die verwesenliking van die verwagtings van die gemeenskap (3.4.2; 3.4.3.5) wat internasionaal en nasionaal betrokke is by die onderwys van gesiggestremde (swaksiende) kinders. Andersyds is dit gerig op die voorsiening in die behoeftes van swaksiende leerlinge (4.4.2; 4.4.3.5). Dié verwagtings en behoeftes kan gesamentlik soos volg opgesom en geformuleer word:

#### 5.2.3.1 Algemeen vormende skolastiese onderwys en opleiding

Dat relevante algemeen vormende akademiese en skolastiese onderwys en opleiding aan swaksiende kinders, volgens die toepaslike ortodidaktiese en ortopedagogiese beginsels



voorsien word (2.3.2.3(d); 3.4.2.1-4; 3.4.3.5(j); 4.4.3.5(c-m)).

Dit verwys na die optimale kognitiewe ontsluiting van swaksiende kinders en hulle effektiewe bemeestering van skolastiese vaardighede. Dit kan onder andere moontlik gemaak word deur die voorsiening van 'n vakpakket wat so omvattend moontlik is.

#### 5.2.3.2

#### Lewensvaardighede

Dat relevante lewensvaardighede bemeester word, persoonlikheids- en karaktereienskappe ontsluit word en residuele sintuiglike vermoëns optimaal gestimuleer en ontwikkel word (3.4.2.1; 3.4.2.3; 3.4.2.4; 3.4.3.5(b-k); 4.4.2.1; 4.4.3.5(c-m)).

Dit verwys na die skep van ruimte in die skoolprogram waarbinne die vaardighede van die alledaagse lewe en oriëntasie- en mobiliteitstegnieke bemeester kan word; waarin swaksiende kinders kan leer om by die beperkings wat hulle visuele probleme meebring, aan te pas; waarin hulle kommunikasievaardighede kan leer bemeester; waarin hulle persoonlikheids-, psigiese en sosiale vaardighede en positiewe karaktereienskappe kan ontwikkel; waarin hulle op 'n gestruktureerde wyse kan leer om hulle sintuiglike waarneming so effektief moontlik te ontwikkel.

### 5.2.3.3 Werks- en beroepsverwante waardes en vaardighede

Dat werks- en beroepsverwante waardes en vaardighede op 'n gestruktureerde wyse aan leerders onderrig word en in hulle deur middel van praktiese ervaring ontsluit word (3.4.2.3-4; 3.4.3.5(b-k); 4.4.2.1; 4.4.3.5(c-m)).

Dit verteenwoordig 'n paradigmaskuif weg van 'n suiwer akademies- en eksamengerigte benadering na 'n loopbaangerigte en beroepsgerigte benadering. Deur die kinders aan onder andere entrepreneursopleiding en ander relevante opleidingsprogramme bloot te stel, word hulle reeds van vroeg in hulle skoolloopbaan vir hulle deelname aan die wêreld van werk voorberei en opgelei. Aanvullend tot die meer teoretiese opleiding word hulle deur middel van praktiese ervaring in werklike werksituasies verder beroepsgereed gemaak en ontwikkel hulle basiese beroepsvaardighede.

Dié benadering is daarop gerig om die kinders vir 'n breë spektrum van werksgeleenthede beroepsgereed te maak en selfs vir moontlike situasies van werkloosheid voor te berei.

### 5.2.3.4 Geïndividualiseerde onderwys- en opleidingsprogramme

Dat in die unieke behoeftes van individuele swaksiende leerlinge deur middel van geïndividualiseerde onderwys- en opleidings-

programme voorsien word (3.4.2.1; 3.4.2.3-4; 3.4.3.5(b-k); 4.4.2.1; 4.4.3.5(c-m)).

Die doel hiermee is om in die uiteenlopende en individuele behoeftes van swaksiende leerlinge, veral teen die einde van hulle skoolloopbaan, te voorsien, sodat verseker kan word dat hulle so gereed moontlik is vir óf tersiêre studies óf beroepstoetrede. Dit sluit ook die moontlikheid van verlengde skooldae of selfs verlengde skooljare in.

#### 5.2.3.5

#### Nasionale sertifisering

Dat verseker word dat die onderrig- en opleidingsprogramme wat aan swaksiende kinders gebied word, volledig ingeskakel word in die stelsel van nasionale sertifisering (3.4.3.5(g); 4.4.3.5(d)).

Dit verwys daarna dat die sertifisering van swaksiende skoolverlaters nie vreemd of anders moet wees aan dié van normaalsiende skoolverlaters nie. Dieselfde kategorieë sertifikate moet dus aan beide groepe skoolverlaters uitgereik word. Dit sal moontlike verwarring wat in die ope arbeidsmark mag bestaan, uitskakel en aan swaksiende werksoekers gelyke kanse tot werksgeleenthede bied.

#### 5.2.3.6

#### Uitbreiding van Voorligting as vak

Dat die belangrikheid en impak van die vak Voorligting sodanig aangevul, verryk en uitgebrei word dat die inhoud daarvan in

swaksiende kinders se unieke behoeftes aan kompensatoriese vaardighede sal voorsien (3.4.3.5(j-k); 4.4.3.5(1)).

Dit impliseer dat, addisioneel tot die amptelike voorgeskrewe inhoud van die vak Voorligting, voorsiening gemaak word vir 'n aantal aspekte wat reeds vanaf 'n vroeë stadium in swaksiende kinders se skoolloopbaan aandag behoort te kry. Deur die inhoud van die vak sodanig aan te pas, sal beter in die unieke behoeftes van dié kategorie kinders voorsien word.

Aan die hand van bogenoemde bevindings word vervolgens inhoud gegee aan die verskillende komponente van die kurrikulum wat vir die onderrig van swaksiende leerlinge vanuit makroperspektief ontwerp word.

### 5.3 KURRIKULUMDOELSTELLINGS (2.3.3.1)

Die doelstellings wat vir hierdie kurrikulum geld, word binne die volgende riglyne geformuleer:

#### 5.3.1 ALGEMENE DOELSTELLINGS VIR CHRISTELIKE ONDERWYS (2.3.3.1(d); 2.3.2.5(d))

Ten einde te verseker dat die onderwys wat aan swaksiende kinders van Christen ouers gebied word, in wese Christelik is, is die algemene doelstellings vir Christelike onderwys (2.3.2.5(d); 2.3.3.1(d)) rigtinggewend en behoort dit daarom nagestreef te word.

### 5.3.2 BREË ALGEMENE DOELSTELLINGS VIR PRE-TERSIÊRE ONDERWYS IN SUID-AFRIKA (3.4.2.1)

Om te verseker dat die onderwys wat vir swaksiende kinders voorsien word, in ooreenstemming is met die voorskrifte van die Suid-Afrikaanse onderwysowerhede se algemene doelstellings vir pre-tersiêre onderwys, word dié breë algemene doelstellings ook aanvaar as doelstellings vir die onderwys van swaksiende kinders.

Binne die parameters wat bogenoemde doelstellings (5.3.1; 5.3.2) daarstel, word die doelstellings vir die onderwys van swaksiende kinders vervolgens geformuleer.

### 5.3.3 DOELSTELLINGS VIR DIE ONDERWYS VAN SWAKSIENDE KINDERS IN SUID-AFRIKA

Die doelstellings vir die voorsiening van onderwys aan swaksiende kinders word soos volg geformuleer:

- \* Die voorsiening van 'n lewensgeoriënteerde en behoeftegeoriënteerde kurrikulum (teenoor die tradisionele vakgeoriënteerde kurrikulum) waardeur noodsaaklike persoonlikheids- en karaktereienskappe, kreatiwiteit en algemene vaardighede in swaksiende kinders ontsluit kan word (3.4.3.5; 4.4.2.1; 4.4.3.5(d-i)).
- \* Die bemeestering van relevante, ekologies geldige en gemeenskapsgerigte lewensvaardighede waardeur swaksien- de leerlinge by skoolverlating so onafhanklik moontlik binne persoonlike, gesins-, werks-, sosiale en gemeenskapsverband sal kan funksioneer (3.4.2.3; 3.4.3.5(f); 4.4.2.1).

- \* Die voorsiening van relevante loopbaangerigte pre-primêre, primêre en sekondêre onderwys wat deel is van die stelsel van nasionale sertifisering en wat op die bemeestering van kognitiewe en ander vaardighede gerig is, sodat leerlinge by skoolverlating gereed is om tersiêre opleiding te ondergaan of die wêreld van werk te betree en effektief daarin te funksioneer (3.4.2.3; 3.4.3.5(g); 4.4.3.5(c-n)).
- \* Die stimulering en ontwikkeling van swaksiende kinders se residuele sintuiglike vermoëns sodat hulle die vaardigheid kan ontwikkel om dit optimaal te benut (4.4.3.5(c)).

#### 5.4 KURRIKULUMINHOUD (2.3.3.2)

Soos met die bepaling van doelwitte word ook by die seleksie van inhoud slegs op dié aspekte gekonsentreer wat relevant tot die makroperspektief op die voorsiening van onderwys aan swaksiende kinders is.

##### 5.4.1 AREAS VIR SELEKSIE VAN KURRIKULUMINHOUD (3.4.3.5; 4.4.3.5)

Gebaseer op die bevindings waartoe in die literatuur- en empiriese studies in die voorafgaande hoofstukke gekom is, word die volgende breë areas van inhoudseleksie aangedui:

- \* Verwerwing van akademiese en skolastiese vaardighede deur die onderrig van algemeen vormende vakke, vanuit 'n beroepsgerigte perspektief in die pre-primêre en primêre skool en beroepsgerigte studierigtings en vakke in die sekondêre skool.

- \* Verwerwing van persoonlike en sosiale vaardighede deur die maak en bemeestering van spesifieke aanpassings wat weens die beperkte visuele vermoëns genoodsaak word.
- \* Verwerwing van werks-, beroepsverwante en loopbaan-gerigte vaardighede.
- \* Verwerwing van oriëntasie, bewegings- en fisieke vaardighede.
- \* Verwerwing van kommunikasievaardighede.

#### 5.4.2 STRUKTUUR VAN KURRIKULUMINHOUD

##### 5.4.2.1 Bepalende faktore

Daar is twee faktore wat bepalend is vir die struktuur van die kurrikuluminhoud vir die onderwys van swaksiende kinders, naamlik

- (a) Die nasionale (en moontlik provinsiale) kurrikulum.
- (b) Die besondere en kompensatoriese vereistes van die onderwys van swaksiende kinders.

Genoemde twee faktore sal vervolgens kortliks bespreek word.

##### (a) Nasionale (en moontlike provinsiale) kurrikulum

Die nasionale (en moontlik provinsiale) kurrikulum wat deur die Suid-Afrikaanse onderwysowerheid vir normaalsiende kinders ontwerp en voorgeskryf word, behoort ook op die onderwys van swaksiende kinders van toepassing te wees. Die ontsluiting van dieselfde vakke en vakinhoud en die kweek van dieselfde vaardighede wat vir die onderwys van normaalsiende kinders voorgeskryf word, moet ook vir

swaksiende kinders ontsluit en deur hulle bemeester word. Dit sal verseker dat hulle dieselfde algemeen vormende en skolastiese ontsluiting as hulle normaalsiende portuurgroep ondervind en bemeester.

Die implementering van bogenoemde nasionale kurrikulum is nodig om te verseker dat

- \* die onderwys wat swaksiende kinders (in afsonderlike skole vir gesiggestremdes of in skole in die hoofstroom van die onderwys) ontvang, nie totaal vreemd is aan die onderwys wat normaalsiende kinders ontvang nie;
  - \* swaksiende en normaalsiende kinders vir dieselfde skooleindsertifikate kwalifiseer.
- (b) Besondere en kompensatoriese vereistes van die onderwys van swaksiende kinders

Die Suid-Afrikaanse onderwysowerheid se voorgeskrewe kurrikulum voorsien in die algemene onderwysbehoeftes wat normaalsiende en swaksiende kinders met mekaar in gemeen het. Swaksiende kinders het egter, soos reeds aangedui, verdere unieke behoeftes waarvoor addisioneel voorsien moet word. Dié behoeftes moet bevredig word deur, addisioneel tot bogenoemde kurrikulum, voorsiening te maak vir die ontsluiting en bemeestering van eienskappe en vaardighede wat as kompensatories beskou kan word. Oor dié eienskappe en vaardighede behoort swaksiende kinders te beskik ten einde die eise wat aan hulle gestel word, effektief te kan hanteer en hulleself te kan handhaaf. Dié beklemtonings gee aan die kurrikulum vir swaksiende kinders 'n unieke karakter (3.4.2.2).

Uit die resultate van die situasie-analises (3.4.3.5(e-f); 4.4.3.5(g-h)) is dit duidelik dat die unieke kompensatoriese



eienskappe en vaardighede waarna verwys word, as van uiterste belang geag word deur sowel die gemeenskap as deur swaksiende persone. Dit weeg vir baie van die respondente selfs swaarder as die verwerwing van dié skolastiese vaardighede wat eie is aan 'n kurrikulum vir normaalsiende kinders. Dié standpunt impliseer egter nie dat die waarde van laasgenoemde geringgeskat word nie. Dit beteken wel dat dit nie as van oorheersende belang beskou en oorbeklemtoon mag word nie.

#### 5.4.2.2 Ordening van die kurrikuluminhoud

Om aan die verwagtings van die gemeenskap en die behoeftes van swaksiende kinders te voldoen, word die volgende benadering tot die ordening van die kurrikuluminhoud gevolg:

- \* Teenoor die moontlike oorbeklemtoning van skolastiese vaardighede, word die ontsluiting en bemeestering van omvattende en relevante lewensvaardighede as die oorkoepelende doelstelling met die onderwys van swaksiende kinders beskou.

Dit is koersaanduidend en rigtingbepalend en is die hoofrede en hoofmotief vir die voorsiening van onderwys aan swaksiende kinders, die bestaan van die skool en die organisering en implementering van die totale onderrigprogram. In die lig daarvan is "Lewensvaardighede" die dryfveer en 'hoofvak' van die skool.

- \* Alle ander vakke, onderrigprogramme en aktiwiteite behoort daarop gerig te wees om bogenoemde oorkoepelende doelstelling te verwesenlik.

In die praktyk beteken dit dat die onderrig van die toepaslike unieke kompensatoriese vaardighede,

loopbaangerigte vaardighede, skolastiese vakke, programme en aktiwiteite vanuit die perspektief van die bemeestering van lewensvaardighede benader, onderrig, afgerig en geëvalueer word. Vakke, programme en ko-kurrikulêre aktiwiteite word nie as doel op sigself onderrig, georganiseer of afgerig nie, maar wel ter ondersteuning van die verwerwing van noodsaaklike lewensvaardighede.

#### 5.4.2.3 Komponente van kurrikuluminhoud

Ten einde 'n visuele en geheelbeeld op die struktuur van die kurrikuluminhoud te kry, word dit skematies soos volg voorgestel:

##### **KURRIKULUMINHOUD: ONDERWYS VAN SWAKSIENDE KINDERS**

##### **# OORKOEPELENDE DOELSTELLING:**

OM RELEVANTE PERSOONLIKHEIDS- EN KARAKTER-  
EIENSKAPPE EN VAARDIGHEDE IN SWAKSIENDE  
KINDERS TE ONTSLUIT.

Dit word verwesenlik en gerig deur die implementering van die

##### **# OORKOEPELENDE TEMA:**

**LEWENSVAAARDIGHEDE**

Die onderrigprogram vind gestalte in die volgende

##### **# KOMPONENTE:**

- (a) Akademiese en skolastiese vakke en programme
- (b) Selfstandigheidsvaardighede
- (c) Beroepsverwante en loopbaangerigte vaardighede
- (d) Voorligting
- (e) Ko-kurrikulêre aktiwiteite

Elk van die onderrigkomponente waardeur die kurrikuluminhoud bepaal word, word vervolgens in meer besonderhede bespreek:

(a) Skolastiese vakke en programme

Hierdie onderrigkomponent is op die kognitiewe ontsluiting van swaksiende kinders en hulle effektiewe bemeestering van skolastiese en kommunikasievaardighede gerig en sluit die volgende in:

- \* Al die algemeen vormende vakrigtings, vakpakkette en vakinhoud wat in die nasionale (en moontlik provinsiale) kurrikulum voorgeskryf word en op die onderwys van normaalsiende kinders vir elk van die volgende skoolfasies van toepassing is:

- preprimêre fase,
- junior primêre fase,
- senior primêre fase,
- junior sekondêre en
- senior sekondêre fase.

- \* Kommunikasievaardighede verwys na die besondere vaardighede wat nodig is vir die kweek van die vermoë om te kan luister, praat, lees en skryf. Dié vaardighede staan in noue verband met affektiewe, psigomotoriese en kognitiewe ontwikkeling.

(b) Selfstandigheidsvaardighede

Hierdie onderrigkomponent dui op 'n aantal kompensatoriese vaardighede wat deur swaksiende kinders bemeester moet word. Dié vaardighede word deur middel van gestruktureerde onderrigprogramme vanaf die preprimêre skoolfase onderrig en behels die volgende:

\* Aktiwiteite van die alledaagse lewe

Dié program verwys na die volgende aspekte:

- Eet, aantrek en persoonsversorging;
- Funksionele gebruik van alledaagse materiale, toerusting en gebruiksartikels.

\* Oriëntasie en mobiliteit

Dié program behels die volgende:

- Oriëntering van die kind se liggaam tot sy omgewing en omgewingsvoorwerpe;
- Verwerwing van flinkheid, ratsheid, behendigheid en ander vaardighede wat in verband met beweging en fisieke aktiwiteite staan.

Bogenoemde twee programme word op gesistematiseerde wyse aan swaksiende kinders (individueel en/of in groepe) onderrig. Afsonderlike voorsiening moet dus daarvoor op die skoolrooster gemaak word.

\* Visuele stimulering, gesigsbenutting en sintuiglike ontwikkeling

Dit behels die stimulering en optimale benutting van

- residuele visuele vermoëns
- ander sintuiglike vermoëns.

Stimulering van dié aard word aan die hand van 'n gestruktureerde program op 'n spontane wyse met die onderrig van alle vakke en aktiwiteite geïntegreer. Vir die leerlinge vir wie dit nodig is, word die hele

program of dele daarvan egter meer gesistematiseerd en op 'n geïndividualiseerde basis aangebied.

(c) Beroepsverwante en loopbaangerigte vaardighede

Hierdie komponent stel leerlinge in staat om, deur teoretiese onderrig en praktiese opleiding, kennis te maak met die wêreld van werk. Hulle word die geleentheid gebied om basiese beroepsverwante en beroepsgerigte vaardighede te ontwikkel en behels die volgende:

\* Die bemeestering van beroepsvaardighede wat die volgende insluit:

- kennis van beroepe wat mense beoefen;
- hoe hulle die beroepe beoefen en wat van 'n individu wat die beroepe beoefen, verwag word;
- entrepreneursopleiding.

\* Dié soort onderrig en opleiding word voorsien deur

- alle vakke reeds vanaf die preprimêre fase vanuit 'n beroepsgerigte perspektief aan te bied;
- beroepsgerigte (teenoor 'n algemeen vormende) vakrigtings en vakke (byvoorbeeld handels- of tegniese rigtings), asook praktykgerigte programme en aktiwiteite in veral die sekondêre skoolfasies aan te bied.
- die inhoud van voorligting as vak uit te brei.

(d) Voorligting as skoolvak

Hierdie onderrigkomponent is as vak deel van die kurrikulum vir normaalsiende kinders in die hoofstroom van die onderwys (5.4.2.3(a)).

\* Dié kurrikulum maak reeds vir die volgende aspekte voorsiening:

- Onderwyskundige aspekte soos tydsbestuur, studiemetodes, vakkeuses, studiebeurse, ensovoorts;
- Persoonlike en interpersoonlike ontwikkeling;
- Gesins- en seksualiteitsopvoeding;
- Ekonomiese opvoeding
- Werk en werkloosheid;
- Burgerskapsopvoeding;
- Omgewingsopvoeding.

\* Vir die onderwys van swaksiende kinders is al bogenoemde aspekte ook van toepassing. Die uitgangspunt is egter dat dié aspekte relevant tot hulle behoeftes en leefwêreld beplan en aangebied word.

Om egter in die besondere en addisionele behoeftes van swaksiende kinders te voorsien, word die status van die vak Voorligting verhoog, die inhoud daarvan uitgebrei en meer onderrigtyd daaraan toegeken. Dit word gedoen deur Selfstandigheidsvaardighede (5.4.2.3(b)) en Beroepsverwante en loopbaangerigte vaardighede (5.4.2.3(c)) as onderafdelings van Voorligting te beskou.

#### (e) Ko-kurrikulêre aktiwiteite

Ko-kurrikulêre aktiwiteite is normaalweg nie deel van 'n kurrikulum wat vanuit makroprospektief ontwerp word nie. By die ontwerp van hierdie kurrikulum vir die onderwys van swaksiende kinders word dit egter ingesluit, omdat dit as 'n wesenlike deel van die onderwys- en opleidingsprogram beskou word. Dit word as ondersteunend en aanvullend tot die onderrigprogram beskou en behels die volgende:

- \* Elk van die aktiwiteite wat in die ko-kurrikulêre program vir swaksiende kinders aangebied word, word so aangebied dat dit essensieel 'n bydrae lewer tot die aanvulling en verryking van die onderrigprogram. Die leerlinge word daardeur op 'n genotvolle, dinamiese en relevante wyse vir die volwasse lewe toegerus. Dit word as die praktiese toepassing van die meer teoretiese onderwys- en opleidingsprogram beskou, daarom moet dit so omvangryk moontlik wees.
- \* Soos by die ander aspekte van die kurrikulum, word die leiding, organisering en afrigting van ko-kurrikulêre aktiwiteite dus ook vanuit die perspektief van die bemeestering van lewensvaardighede benader.
- \* Die ko-kurrikulêre program sluit onder andere die volgende aktiwiteite in:
  - godsdienstige verenigings;
  - kultuuraktiwiteite;
  - opvoedkundige uitstappies;
  - leerlingraadaktiwiteite;
  - sportaktiwiteite;
  - ontspanningsaktiwiteite;
  - vakverenigings;
  - stokperdjiegroepe;
  - diensorganisasies;
  - skoolpublikasies.

### 5.5 ONDERRIG-LEERSTRATEGIEË (2.3.3.3)

Spesifieke onderrig-leerstrategieë word nie op die makrovlak voorgeskryf nie. Breë riglyne en beginsels vir die bereiking van die gestelde doelstellings (5.3.1) deur die onderrig en leer van die voorgeskrewe inhoud (5.4.1), word egter verskaf.

### 5.5.1 ALGEMEEN VORMENDE SKOLASTIESE ONDERRIG (5.2.3.1)

Die volgende riglyne vir die onderrig en leer van swaksiende kinders word aan die hand van die bevindings in hierdie studie, aangedui:

- \* Die onderrig van alle vakke en vakinhoudes moet vanuit die perspektief van Christelike onderwys benader word.
- \* Alle vakke en vakinhoudes moet vanuit 'n loopbaangerigte perspektief aangebied word.
- \* Alle vakke moet so aangebied word dat dit die oorkoepelende konsep van die verwerwing of bemeestering van lewensvaardighede (5.4.2.2) ondersteun.

Dit beteken onder andere dat tale onderrig word om kommunikasievaardigheid, wiskunde om syfervaardigheid, rekeningkunde om ekonomiese vaardigheid, houtwerk om handvaardigheid, ensovoorts, te ontwikkel. Wanneer die vaardighede ontwikkel is, is die vlak van lewensvaardigheid verhoog en is die oorkoepelende doelstelling van die kurrikulum bereik.

- \* Daar behoort so 'n omvattend moontlike vakkeuse by skole aangebied te word.

Waar leerlinggetalle te laag is vir die aanbied van 'n besondere vak, of waar fasiliteite of opgeleide personeellede nie beskikbaar is nie, behoort addisionele reëlins (byvoorbeeld spesiale klasse, 'n volwassene onderwyssentrum, naburige skool) getref te word om 'n bepaalde kind se behoefte te akkommodeer.



### 5.5.2      ONTSLUITING      VAN      RELEVANTE      LEWENSVAAARDIGHEDE (5.2.3.2)

By die ontsluiting van relevante lewensvaardighede, persoonlikheids- en karaktereienskappe en die stimulering en ontwikkeling van residuele sintuiglike vermoëns, geld die volgende riglyne:

- \*      Amptelike erkenning moet aan die belangrike plek wat die ontsluiting van die toepaslike lewensvaardighede in die onderrig van swaksiende kinders behoort te hê, gegee word.

Daarmee word bedoel dat spesifieke voorsiening daarvoor op die skoolrooster gemaak word en dat personeellede vir die onderrig van dié aspekte opgelei en afgesonder word.

- \*      Amptelike status behoort ook aan 'n program vir die stimulering en ontwikkeling van swaksiende kinders se residuele sintuiglike vermoëns verleen te word.
- \*      Sielkundige, terapeutiese en maatskaplike hulp moet aan individuele leerlinge wat bepaalde persoonlikheids-, psigiese en sosiale vaardighede moet bemeester, verleen word.

### 5.5.3      ONDERRIG VAN WERKS- EN BEROEPSVERWANTE WAARDES EN VAARDIGHEDE (5.2.3.3)

By die gestruktureerde onderrig van werks- en beroepsverwante waardes en vaardighede geld die volgende riglyne:

- \*      Mobilisering van ouerlike betrokkenheid by die onderrig en beroepskeuse van hulle swaksiende kind(ers);

- \* Voorsiening van opleiding in entrepreneurs- en ander beroepsgerigte vaardighede;
- \* Skep van geleenthede vir die opdoen van praktiese werkservaring in die beskermde sowel as ope arbeidsmark.

Die opdoen van praktiese en beroepsvaardighede word in die skool, in die gemeenskap en in die werklike werksituasies, óf as deel van die skoolprogram, óf na skoolure, gedurende naweke en vakansies gebied. Die mate waarin skole dit as deel van die onderrigprogram aanbied, word bepaal deur die fisiese fasiliteite waaroor die skool beskik, asook die omgewing waarin die skool geleë is.

- \* Voorbereiding van leerlinge om oor 'n breë spektrum van werkseleentheid beroepsgereed te wees.
- \* Voorbereiding van leerlinge om die werklikheid van werkloosheid te hanteer.
- \* Effektiewe kommunikasie om die onderlinge verband tussen die verskillende skoolvakke wat aangebied word en die relevantheid van elk van die vakke tot die toekomstige beroepsrigtings en beroepsmoontlikhede vir die leerlinge te ontsluit.

#### 5.5.4 VOORSIENING IN DIE UNIEKE BEHOEFTE VAN INDIVIDUELE SWAKSIENDE LEERLINGE (5.2.3.4)

Wanneer geïndividualiseerde onderwys- en opleidingsprogramme vir swaksiende leerlinge in die skool ontwikkel word, geld die volgende riglyne:

- \* Die aard en omvang van die besondere en unieke behoeftes van individuele leerlinge moet deur middel van 'n stelsel van voortgesette evaluering en toetsing bepaal word.
- \* Aan die hand van die toetsresultate en in konsultasie en samewerking met die kind se ouers/voogde en na gesprekvoering met die betrokke kind, word die geïndividualiseerde onderrig- en opleidingsprogramme geïmplementeer en gereeld geëvalueer.

#### 5.5.5 VOLLEDIGE INSKAKELING VAN DIE ONDERWYS EN OPLEIDING VAN SWAKSIENDE SKOOLVERLATERS BY DIE NASIONALE STELSEL VAN SERTIFISERING (5.2.3.5)

Dit is belangrik dat verseker word dat swaksiende persone gelyke geleenthede gegun word om vir werksgeleenthede mee te ding. Verder is dit nodig om te verhoed dat verwarring in die ope arbeidsmark ontstaan oor die sertifikate wat aan swaksiende persone uitgereik word. Om dit te verwesenlik geld die volgende beginsel:

- \* Dieselfde soort kursusse, programme en kursusbenamings wat vir normaalsiende leerlinge voorsien word, word ook vir swaksiende leerlinge beplan, hoewel die inhoud en tydsduur daarvan aangepas word by die besondere behoeftes van (individuele) swaksiende persone.

#### 5.5.6 AANVULLING EN VERRYKING VAN DIE INHOUD VAN VOORLIGTING AS VAK (5.2.3.6)

Voorligting as vak se status in die kurrikulum moet verhoog word en die inhoud verbreed word deur die volgende riglyne te implementeer:

- \* Die inhoud van die vak soos amptelik voorgeskryf vir kinders in die hoofstroom word aangevul met die komponente soos in paragraaf 5.4.2.3(c) aangedui, ten einde daarvan 'n meer omvattende vak te maak waardeur die kweek van Lewensvaardighede ondersteun word.
- \* Die toekenning van onderrigperiodes word bo die voorgeskrewe aantal vir hoofstroom verhoog ten einde bogenoemde te akkommodeer.
- \* Die vak word reeds vanaf die senior primêre skoolfase aangebied ten einde te verseker dat die leerlinge genoegsame blootstelling aan die inhoud verkry.
- \* Die vak word altyd relevant tot die leefwêreld van swaksiende kinders aangebied.

## 5.6 EVALUERING (2.3.3.4)

### 5.6.1 INLEIDING

Evaluerings as kurrikulumkomponent het gewoonlik 'n integrale evalueringsfunksie ten opsigte van al drie die ander komponente (doelstellings en doelwitte, inhoud en onderrig-leerstrategieë) van 'n kurrikulum.

Binne die konteks van hierdie studie, wat op die makroperspektief van die onderwys van swaksiende kinders fokus, val die klem egter nie op kurrikulumevaluering en die evaluering van die onderskeie kurrikulumkomponente nie. Evaluerings binne hierdie konteks is gerig op die praktyk van onderwysvoorsiening aan swaksiende kinders op mikrovlak.

### 5.6.2 RIGLYNE VIR DIE EVALUERING VAN DIE ONDERWYS WAT AAN SWAKSIENDE KINDERS VOORSIEN WORD

In die lig van bogenoemde beklemtoning, word die volgende riglyne aangedui:

#### \* Visuele en psigometriese toetsing

Die bepaling en evaluering van swaksiende kinders se visuele vermoëns asook die toepassing van relevante psigometriese toetse om aspekte soos skoolgereedheid, aanleg, belangstelling, ensovoorts, te bepaal, moet op 'n gereelde basis gedoen word. Toepaslike rekordhouding van toetsresultate en die vordering van individuele leerlinge moet op datum gehou en tydens multi-dissiplinêre besprekings benut word.

#### \* Sertifisering

Dieselfde skooleindsertifikate wat aan normaalsiende leerlinge uitgereik word, word ook aan swaksiende kinders uitgereik. Die aard daarvan word deur die nasionale (en moontlik provinsiale) onderwysowerheid bepaal.

#### \* Eksaminering

- Dieselfde voorskrifte wat van toepassing is op die interne en eksterne eksaminering van normaalsiende kinders, geld ook vir die eksaminering van swaksiende kinders.
- Weens die besondere behoeftes van swaksiende leerlinge mag dit nodig wees om verlengde eksamineringstyd toe te laat. 'n Addisionele 15 minute word vir elke uur wat 'n eksamen vraestel duur, toegelaat.

- Vir sommige swaksiende leerlinge sal die vraestelle in grootdruk voorsien moet word. In sekere gevalle is die voorsiening van 'n amenuensis nodig en is dus toelaatbaar.

\* Skolastiese evaluering

- Swaksiende kinders se skolastiese vordering van een klas/standerd/graad na die volgende word deur dieselfde kriteria bepaal as wat vir normaalsiende kinders voorgeskryf word.
- Dieselfde voorskrifte wat vir die evaluering van normaalsiende kinders ten opsigte van die verskillende skolastiese vakke geld, geld ook wanneer dié vakke aan swaksiende kinders onderrig word.
- In die kurrikulum van normaalsiende kinders word 'n aantal nie-eksamenvakke voorgeskryf. Vir die onderwys van swaksiende kinders word dieselfde vakke voorgeskryf, maar die onderrigdoelwitte en inhoud daarvan verskil in 'n mindere of meerdere mate. Die kompensatoriese eienskappe en vaardighede waaroor swaksiende leerlinge by skoolverlating behoort te beskik, word deur middel van dié vakke op 'n gestruktureerde wyse onderrig. Die status en impak van die vakke word bevestig deur die toekenning van meer onderrigtyd en eksaminering. Deur middel van eksaminering van dié vakke waarin tradisioneel nie eksamen geskryf word nie, is dit moontlik om die swaksiende leerlinge se prestasies daarin te evalueer. Die aard van die eksaminering sal deur die aard van die inhoud bepaal word. So sal sekere aspekte wat meer teoreties van aard is skiftelik of mondeling geëksamineer word, terwyl die bemeestering van

meer praktiese vaardighede op 'n praktiese wyse bepaal word.

- Remediëring van leerlinge se uitvalle op skolastiese terrein sowel as ten opsigte van die noodsaaklike eienskappe en vaardighede waaroor hulle behoort te beskik, moet plaasvind sodra dit geïdentifiseer word.

## 5.7 SAMEVATTING

Die kurrikulum wat in hierdie hoofstuk bespreek is, is gebaseer op die bevindings van literatuur- en empiriese studies wat onderneem is en is gerig op die verwagtings van die gemeenskap en die onderrigbehoefte van swaksiende persone. Dit dui 'n makroperspektief op die aard van die doelstellings en doelwitte, inhoud, onderrig-leerstrategieë en evaluering vir die onderwys van swaksiende kinders aan.

Weens die aard van dié makroperspektief dui hierdie kurrikulum breë riglyne aan en word besonderhede nie aangedui nie. Daarvoor is verdere verfyning op meso- en mikrovlak nodig. Waar van toepassing is bepaalde riglyne egter voorgestel.

Hoewel die onderwys van swaksiende kinders in Suid-Afrika tradisioneel in afsonderlike skole vir gesiggestremdes voorsien is, is daar 'n al sterker wordende oortuiging onder beleidmakers om 'n amptelike beleid van hoofstroomonderwys vir gestremdes daar te stel. In die lig daarvan behoort kurrikula op meso- en mikrovlak in so 'n formaat gegiet te word dat dit toepaslik is op die onderwys van alle swaksiende kinders, in afsonderlike skole vir gesiggestremdes of in skole in die hoofstroom van die onderwys.

Dit is belangrik om daarop te let dat hierdie kurrikulum 'n paradigmaskuif weg van 'n akademiese, vak- en eksamengerigte benadering na 'n lewensgeoriënteerde benadering aandui. Dié besondere beklemtoning behoort dus ook in kurrikula op meso- en mikrovlak vergestaltung te vind.

Die implementering van hierdie kurrikulum behoort te verseker dat aan die belangrikste verwagtings van die gemeenskap voldoen en in die belangrikste behoeftes van swaksiende leerlinge voorsien word.



## BRONNELYS

- Ainscow, M 1989. *Developing the special school curriculum: where next?* (In: Baker, D. & Bovair, K. eds. 1989. Volume 1 - models for the developing special school. Philalephia: The Falmer Press, p.7-17).
- Alreck, PL & Settle, RB 1985. *The survey research handbook*. Illinois: Richard D Irwin, Inc.
- Bäckman, O 1992. Stockholm Institute of Education: *Persoonlike korrespondensie 27 Januarie 1992*.
- Baine, B 1988. *Handicapped children in developing countries*. Alberta: Vector/David Baine.
- Baine, D 1992a. *Issues in program development - development of ecologically valid programs for students having disabilities in developing countries* (In: ICEVH 1992. 9th Quinquennial & Early Childhood Conferences - Proceedings. Bangkok: ICEVH, p.165-170).
- Baine, D 1992b. *Implementation of educational innovation* (In: ICEVH 1992. 9th Quinquennial & Early Childhood Conferences - Proceedings. Bangkok: ICEVH, p.195-206).
- Barraga, NC 1976. *Visual handicaps and learning - a developmental approach*. California: Wadsworth Publishing Company.
- Barraga, NC 1986a. *Sensory perceptual development* (In: Scholl, GT ed. 1986. *Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth - theory*

and practice. New York: American Foundation for the Blind, p.83-98).

Barraga, NC 1986b. *Low vision is not blindness.* (In: Tee, CT ed. 1986. *1st Asia-Pacific seminar on low vision - proceedings of the seminar.* Kuala Lumpur: Malaysian Association for the Blind, p.9-20).

Barraga, NC 1986c. *Educational implications of low vision persons and the need to provide special educational facilities* (In: Tee, CT ed. 1986. *1st Asia-Pacific seminar on low vision - proceedings of the seminar.* Kuala Lumpur: Malaysian Association for the Blind, p.70-76).

Barraga, NC 1986d. *Psychological implications of low vision* (In: Tee, CT ed. 1986. *1st Asia-Pacific seminar on low vision - proceedings of the seminar.* Kuala Lumpur: Malaysian Association for the Blind, p.43-41).

Beaty, LA Adolescent self-perception as a function of vision loss. *Adolescence*, vol. 27, no. 107, Fall 1992, p.707-714.

Benadé, JM 1992. *Orthodidactics I - Education of the physically disabled child.* Pretoria: Department of Education and Training.

Berkhout, SJ 1987. *Die voorsiening van nie-formele onderwys in Suid-Afrika - Referaat gelewer tydens die mini-simposium by Prinshofskool.* Pretoria: Prinshofskool.

Best, AB 1992. *Teaching children with visual impairments.* Philadelphia: Open University Press.

Best, AB & Corn, AL, The management of low vision in children: Report of the 1992 World Health Organization Consultation. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, vol. 87, no. 10, Oct 1993, p.307-309.

Bible. *The Amplified* 1985. Grand Rapids: Zondervan Bible Publishers.

Bible. *Life Application - The Living Bible* 1988. Wheaton: Tyndale House Publishers Inc.

Bina, MJ, Overcoming current obstacles to our hopes for the future - lessons from our pioneer ancestors. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, vol. 85, no. 1, Jan. 1991, p.4-11.

Bornman, JJ; Schoeman, GH; Crous, JC & Dill, AW 1991. *Studiëreis: Skole en inrigtings vir gestremdes in Zimbabwe, Malawi, Kenia en Botswana*. Pretoria: Departement van Onderwys en Opleiding.

Boter, RD 1994. Centrum Bartiméus Zeist: *Persoonlike korrespondensie 3 Oktober 1994*.

Botha, JL 1988. *Kurrikulering as bestuursopgawe in die spesiale skool*. Pretoria: Randse Afrikaanse Universiteit (D.Ed. proefskrif).

Botha, PN 1990. 'n Neurologiese, fisiologiese en genetiese oriëntering (In: Kapp, JA red. 1990. *Kinders met probleme - 'n ortopedagogiese perspektief*. Pretoria: JL van Schaik, p.205-262).

Brink, PJJ 1988. *Didaktiese riglyne vir die hantering van ko-kurrikulêre aktiwiteite in sekondêre skole in die*

RSA. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch (D.Ed proefskrif).

Burnham, SC & Housley, WF, Pride in work: perceptions of employers, service providers and students who are mentally retarded and learning disabled. *CDEI*, vol. 15, no. 1, Spring 1992, p.101-108.

Bybel. *Die 1953 vertaling*. Kaapstad: Die Bybelgenootskap van Suid-Afrika.

Bybel. *Die Nuwe vertaling 1983*. Kaapstad: Die Bybelgenootskap van Suid-Afrika.

Chapman, EK, Co-operation essential among providers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, vol. 84, no. 6, June 1990, p.279.

Chapman, EK & Stone, JM 1988. *Special needs in ordinary schools*. London: Cassell Education Limited.

Coetzee, HB 1980. *Die meting van die intelligensie van swaksiendes: 'n aanpassing van die nuwe Suid-Afrikaanse groepstoets*. Pretoria: Universiteit van Pretoria (MA verhandeling).

Corley, G; Robinson, D & Lockett, S 1989. *Partially sighted children*. Berkshire: NFER-NELSON Publishing Co.

Crosbie, RJ 1980. *The schools - lighting, furniture and equipment* (In: Harvey, D.J. ed. 1980. *Children who are partially sighted - some aspects of their education*. Birmingham: George Auden School, p.29-36.)

De Groot, R, Chapel, G & Halfwerk, B 1992. *Leermoeilijkheden en visuele opvoeding*. Leuven: Garant.

De Vaus, DA 1986. *Surveys in Social Research*. London: George Allen & Unwin.

DeMario, N, Skills needed for successful employment: a review of the literature. *Re:view*, vol. 24, no.3, Fall 1991, p.115-125.

DeMario, N, Rex, E & Morreau, L, The acquisition of elementary-level employment skills by students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, vol. 84, no. 9, Nov 1990, p.456-460.

Departement van Bantoe-onderwys 1971. *Omsendbrief: Instelling van Diplomas vir Buitengewone Onderwys*. Pretoria: Departement van Bantoe-onderwys.

Departement van Nasionale Gesondheid en Bevolkingsontwikkeling 1987. *Gestremdheid in die Republiek van Suid-Afrika - Volume 1: Hoofverslag*. Pretoria: Staatsdrukker.

Departement van Nasionale Gesondheid en Bevolkingsontwikkeling 1987. *Gestremdheid in die Republiek van Suid-Afrika - Volume 9: Gesiggestremdheid*. Pretoria: Staatsdrukker.

Departement van Nasionale Gesondheid en Bevolkingsontwikkeling 1987. *Gestremdheid in die Republiek van Suid-Afrika - Volume 24: Opleiding en indiensneming*. Pretoria: Staatsdrukker.

Departement van Nasionale Gesondheid en Bevolkingsontwikkeling 1987. *Gestremdheid in die Republiek van Suid-Afrika - Volume 30: Die werkgewer*. Pretoria: Staatsdrukker.

Departement van Nasionale Opvoeding 1990. *Onderwysrealiteite in Suid-Afrika 1990*. Pretoria: Departement van Nasionale Opvoeding.

Departement van Nasionale Opvoeding 1992. *Onderwysvernuwingstrategie - Gespreksdokument*. Pretoria: Departement van Nasionale Opvoeding.

Departement van Nasionale Opvoeding 1993. *SANOB 02-214*. Pretoria: Departement van Nasionale Opvoeding.

Departement van Nasionale Opvoeding Ongedateer. *Inligtingstuk oor die identifisering, prosedure van verwysing, plasing en terugplasing van gestremde leerlinge*. Pretoria: Staatsdrukker.

Departement van Onderwys en Kultuur, Administrasie: Volksraad 1988. *Inligtingstuk nr 21: Kurrikulumontwikkeling in die praktyk*. Pretoria: Transvaalse Onderwysdepartement.

Departement van Onderwys en Kultuur, Administrasie: Volksraad, Walters, SW voors. 1990. *Die evaluering en bevordering van loopbaanonderwys - Hoofverslag*. Pretoria: Departement van Onderwys en Kultuur - Administrasie: Volksraad.

Departement van Onderwys en Opleiding 1989. *Buitengewone onderwys Omsendbrief SO 48/89 - Herkurrikulering: Loopbaangerigte Onderwys*. Pretoria: Departement van Onderwys en Opleiding.

Departement van Onderwys en Opleiding, 1993. *Buitengewone Onderwys Omsendbrief 26/93 Koördineringskomitees*. Pretoria: Departement van Onderwys en Opleiding.

Dreckmeyr, M 1989. *Didaktiek (B.Ed.)*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Dreckmeyr, M 1989. *Didaktiek - studiegids vir OD1401-C*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Dreckmeyr, M 1989. *Die lewensbeskoulike dimensie van die didaktiek*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Dreckmeyr, M 1991-2. *Monografie: Kurrikulering vir Christelike onderwys*. Pretoria: Opvoedkundevereniging van Suid-Afrika.

Du Toit, L 1990. *Die ortopedagogiek as wetenskapgebied*. (In: Kapp, JA red. 1990. *Kinders met probleme - 'n ortopedagogiese perspektief*. Pretoria: JL van Schaik, p.3-22).

Duvenage B 1988. *Hoe lyk die praktyk van Christelike wetenskap?* (In: Duvenage B eindred. 1988. *Christelike - perspektiewe op opvoeding en onderwys - Korrespondensiekursus in Christelike wetenskap*. Potchefstroom: SACUM, p.18-25).

ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children, 1981. *Learning related visual problems*. Verginia: ERIC.

Erin, JN, Dignan, K & Brown PA, Are social skills teachable? A review of the literature. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, vol. 85, no. 2, Feb 1991, p.58-61.

Erwin, EJ, Social participation of young children with visual impairments in specialised and integrated environments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, vol. 87, no. 5, May 1993, p.138-142.

Ferris, A, Easing a blind student's transition to employment - suggestions to parents and teachers from a blind person's perspective. *Re:view*, vol. 23, no. 2, Summer 1991, p.85-90.

Fourie, WN 1987. *Die voorbereiding van die gesiggestremde vir tersiêre studie - Referaat gelewer tydens die minisimposium by Prinshofskool*. Pretoria: Prinshofskool.

Fowler, FJ Jr 1993. *Survey research methods - second edition*. London: SAGE Publications.

Fowler, S 1987. *Christian educational distinctives*. Potchefstroom: Potchefstroom University for Christian Higher Education.

Fowler, S 1990a. *Christian schooling as prophetic witness* (*In*: Fowler, S; Van Brummelen, HW & Van Dyk, J 1990. *Christian schooling - education for freedom*. Potchefstroom: Potchefstroom University for Christian Higher Education, p.47-61).

Fowler, S 1990b. *Schooling for the service of love* (*In*: Fowler, S; Van Brummelen, HW & Van Dyk, J 1990. *Christian schooling - education for freedom*. Potchefstroom: Potchefstroom University for Christian Higher Education, p.70-80).

Garbers, J, Education for a community in the making. *RSA Policy Review*, vol.5, no. 2, March 1992, p.30-48.

Gerstein, J & Van Weelden, J red. 1990. *Zicht op de wereld - over opvoeding van en onderwys aan blinde en slechtziende kinderen*. Amersfoort: Acco.



- Gregory, RL 1966. *Eye and brain - the psychology of seeing*. London: World University Library.
- Guelpa, D 1985. 'n Blinde geloof of blinde gelowige - referaat gelewer tydens 'n werkswinkel oor die onderwys van gesiggestremde kinders by Filadelfiaskool, Augustus 1985. Pretoria: Departement van Onderwys en Opleiding.
- Guelpa, D 1985. *Optimale visie vir Suid-Afrika*. Referaat gelewer op bekendstellingseminaar, September 1985. Pretoria: Prinshofskool.
- Hanninen, KA 1975. *Teaching the visually handicapped*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Co.
- Harley, RK & Lawrence, GA 1984. *Visual impairment in the schools*. Springfield: Charles C Thomas.
- Hathaway, W 1969. *Education and health of the partially seeing child*. Fourth edition. New York: Columbia University Press.
- Hazekamp, J & Huebner, KM 1989. *Program planning and evaluation for blind and visually impaired students - national guidelines for educational excellence*. New York: American Foundation for the Blind.
- Hegarty, S 1993. *Education of children with disabilities* (In: Mittler, P, Brouillette, R & Harris, D 1993. *World yearbook of education 1993 - special needs education*. London: Kogan Page).
- Heiberg PJ 1970. *Die grondslag van Christelike opvoeding en onderwys in Suid-Afrika*. Pretoria: Interkerklike Uitgewerstrust.

Holms, AF 1983. *Contours of a Christian world view*. Grand Rapids: William B. Eerdmans Publishing Co.

Hornby, AS 1962. *The advanced learner's dictionary of current English*. Plek en uitgewer onbekend.

Human Sciences Research Council (South Africa) 1989. *HSRC/NTB investigation into strategies for training and placement of the disabled person - main report*. Pretoria: Human Sciences Research Council.

Hyvärinen, L 1988. *Vision in children - normal and abnormal*. San Francisco: The Canadian Deaf-blind & Rubella Association.

Jan, JE, Freeman, RD & Scott, EP 1977. *Visual impairment in children and adolescents*. New York: Grune & Stratton.

Jansen, CP 1984. 'n Model van 'n kurrikulumsentrum vir die RSA. Pretoria: Universiteit van Pretoria (D.Ed. proefskrif).

Kelly, AV 1989. *The curriculum - theory and practice*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

King, NJ, Gullone, E & Stafford, C, Fears in visually impaired and normally sighted children and adolescents. *Journal of School Psychology*, vol. 28, no. 3, 1990, p.225-231.

Lindstedt, E 1991. *How well does a child see? - a guide for parents, attendants, teachers*. Stockholm: Elisyn.

McBroom, LW & Tedder, NE, Transitional services for youths who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, vol. 87, no. 3, March 1993, p.69-72.

- Meire, FM & Delleman, JW 1987. *Kinderen met een visuele handicap*. Amersfoort: Acco.
- Mijnhardt, FA 1967. *Afrikaanse Bybelkonkordansie - vyfde druk, verbeter en aansienlik uitgebrei*. Pretoria: JL van Schaik.
- Monteith, JL de K 1988. *Opvoedende leer*. (In: Duvenage, B eindred. 1988: *Christelike perspektiewe op opvoeding en onderwys - korrespondensiekursus in Christelike wetenskap*. Potchefstroom: Sacum, p.174-204).
- Montfort College 1986. *Integration of disabled children in Malawi*. Limbe: Montfort College.
- National Education Co-ordinating Committee 1992. *Support services - Report of the NEPI Support Services Research Group*. Cape Town: Oxford University Press/NECC.
- Naudé, LB & Moolman, F 1989. *Die effek van visuele gestremdheid op die funksionering van die ander modaliteite* (In: *Pionierskool* 1989. *Simposium: Aanvangsonderwys en die visueelgestremde*. Worcester: Pionierskool, p.1-9).
- Niebuhr, GA, 'n *Komprehensiewe kurrikulumontwikkelingsmodel*. *Education Bulletin (Transvaal)*, vol. 31 (2), August 1987, p.12-26.
- Nortier, E 1987. *Beroepsgerigte onderwys aan gesiggestremdes - Referaat gelewer tydens mini-simposium by Prinshofskool*. Pretoria: Prinshofskool.
- Odendaal, FF; Schoonees, PC; Du Toit, SJ & Booysen, CM 1991. *HAT Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal*. Johannesburg: Perskor Uitgewery.

- Ortiz, J C 1990. *Living with Jesus today*. Kaapstad: Successful Christian Living.
- Pauw, T 1977. *Verslag van die skoolhoof na aanleiding van vier kort studiereise*. Worcester: Skool vir Blindes.
- Pauw, T 1990. *Visuele gestremdheid* (In: Kapp, JA red. 1990: *Kinders met probleme - 'n optopedagogiese perspektief*. Pretoria: JL van Schaik, p.364-388).
- Peiser, IJ 1978. *Vision and learning disabilities* (In: Wold, RM ed. 1978. Seattle: Special Child Publications, p.409-422).
- Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (Suid-Afrika) 1987. *Onderwys vir Swart gestremdes*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Retish, P, Parent expectations and special needs students, *Special Services in the Schools*, vol. 4, no.3/4, 1988, p 159-162.
- Roberts, FK 1986. *Education of the visually handicapped: a social and educational history* (In: Scholl, GT ed. 1986. *Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth - theory and practice*. New York: American Foundation for the Blind, p.1-18).
- Schoeman, PG 1979. *Aspekte van die wysgerige pedagogiek*. Bloemfontein: Sacum Beperk.
- Schoeman, PG 1980. *An introduction to a philosophy of education*. Durban: Butterworths.
- Schoeman, PG 1988. *Wysgerige pedagogiek*. Pretoria: Sacum Beperk.

Scholl, GT 1986. *What does it mean to be blind?* (In: Scholl, GT ed. 1986: *Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth*. New York: American Foundation for the Blind, p.23-33).

Singh, H 1986. *Causes and preventative aspects of low vision* (In: Tee, CT ed. 1986. *1st Asia-Pacific seminar on low vision - proceedings of the seminar*. Kuala Lumpur: Malaysian Association for the Blind, p.29-33).

Smith, HJ 1988. *Sosiologie vir die ryksburger - 'n Kennismaking*. Bloemfontein: VCHO.

Snyman, ECJ 1992. *Psychological aspects of the visually impaired child*. Pretoria: Department of Education and Training.

Söhnge, WF 1983. *Kurrikulering (B.Ed.)*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Söhnge, WF, Die probleem van grondslagdenke in die kurrikulumbesinning. *Educare*, 6.1 & 6.2, 1977, p.37-45.

Solms, J 1993. Ongepubliseerde teks.

Spier, JM 1972. *Oriëntering in die Christelike wysbegeerte*. Bloemfontein: Sacum.

Steensma, GJ 1977. *The Scriptural view of knowledge and truth* (In: Steensma, GJ & Van Brummelen, HW 1977. *Shaping school curriculum - a Biblical view*. Indiana: Signal, p.4-8).

Steensma, GJ & Van Brummelen, HW 1977. *Directives for a Biblically grounded curriculum* (In: Steensma, GJ & Van

Brummelen, HW 1977. *Shaping school curriculum - A Biblical view*. Indiana: Signal, p.15-19).

Steensma, GJ & Van Brummelen, HW 1977. *Meaningful learning* (*In: Steensma, GJ & Van Brummelen, HW 1977. Shaping school curriculum - a Biblical view*. Indiana: Signal, p.20-26).

Steyl, J 1991. *'n Histories-pedagogiese ondersoek na en evaluering van voorberoeps- en beroepsopleiding aan gesiggestremde leerlinge in die RSA met spesiale verwysing na die Pionierskool te Worcester*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika (M Ed verhandeling).

Stone, HJS 1981. *Gemeenskaplikheid en diversiteit - 'n profiel van die vergelykende opvoedkunde*. Johannesburg: McGraw-Hill Boekmaatskappy.

Strauss, DFM 1969. *Wysbegeerte en vakwetenskap*. Bloemfontein: Sacum Beperk.

Strauss, DFM 1989. *Die mens en sy wêreld*. Bloemfontein: Tekskor.

Suid-Afrika (Republiek). *Wet op Onderwys en Opleiding, Wet 90 van 1979*. Pretoria: Staatsdrukker.

Super, S 1970. *Perception - what it means* (*In: Logue G ed. 1970. Psychoneurological dysfunction - the role of the specialist*. Durban: Phoenix Publishers, p.40-62).

Sykes, KC & Ozoji, ED 1992. *Teaching blind and low vision children*. Zaria: Ahmadu Bello University Press.

Theron, JM 1994. *'n Ondersoek na die doeltreffendheid en relevansie van die kurrikulum vir spesiale onderwys*.

Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika (D.Ed. - proefskrif).

Tobin, MJ 1980. *Research on the educational needs of the partially sighted* (In: Harvey, DJ 1980. *Children who are partially-sighted - some aspects of their education*. Birmingham: George Auden School, p.17-28).

Tree, M 1980. *Eye defects in partially-sighted children* (In: Harvey DJ 1980. *Children who are partially-sighted - some aspects of their education*. Birmingham: George Auden School, p.9-16).

Turnbull, R & Turnbull, A, Including all children. *Children Today*, vol. 20, no. 2, 1991, p.3-5.

Uys, R 1989. *Blindes as onderwysers in skole vir normaalsiende leerlinge - navorsingsprojek*. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir CHO.

Van Brummelen, H 1988. *Walking with God in the classroom - Christian approaches to learning & teaching*. Burlington: Welch Publishing Company Inc.

Van Brummelen, HW 1990a. *Imaging God in learning* (In: Fowler, S ed., Van Brummelen, HW & Van Dyk, J 1990. *Christian Schooling: Education for Freedom*. Potchefstroom: Potchefstroom University for Christian Higher Education, p.139-154).

Van Brummelen, HW 1990b. *The curriculum: Developing a Christian view of life* (In: Fowler, S ed., Van Brummelen, HW & Van Dyk, J 1990. *Christian Schooling: Education for Freedom*. Potchefstroom: Potchefstroom University for Christian Higher Education, p.169-190).

- Van der Poel, JH 1988. *Die Visueelgestremde kind van geboorte tot nege jaar: 'n ortopedagogiese studie*. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch (D.Ed.-proefskrif).
- Van der Poel, JH 1989. *Wordingsagterstande by die jong visueelgestremde kind* (In: Pionierskool 1989. *Simposium: Aanvangsonderwys en die visueelgestremde*. Worcester: Pionierskool, p.1-21).
- Van der Walt, JHP 1988. *Motiewe in die onderwys* (In: Duvenage, B eindred. 1988. *Christelike perspektiewe op opvoeding en onderwys - Korrespondensiekursus in Christelike wetenskap*. Potchefstroom: Sacum, p.111-131).
- Van der Walt, JL 1988a. *Die doel van die opvoeding* (In: Duvenage, B eindred. 1988. *Christelike perspektiewe op opvoeding en onderwys - korrespondensiekursus in Christelike wetenskap*. Potchefstroom: Sacum, p.66-87).
- Van der Walt, JL 1988b. *Die mens in die opvoedingsituasie* (In: Duvenage, B eindred. 1988. *Christelike perspektiewe op opvoeding en onderwys - korrespondensiekursus in Christelike wetenskap*. Potchefstroom: Sacum, p.44-65).
- Van der Westhuizen, PC 1986. *Perspektiewe op onderwysbestuur en begripsverklaring* (In: Van der Westhuizen, P.C. red. *Onderwysbestuur: Grondslae en riglyne*. Pretoria: HAUM, p.9-31).
- Van Dyk, J 1990. *The practise of teaching Christianly* (In: Fowler, S ed., Van Brummelen, HW & Van Dyk, J 1990. *Christian Schooling: Education for Freedom*.



Potchefstroom: Potchefstroom University for Christian Higher Education, p.155-167).

Van Eijssen, P 1987. *Slechtziende leerlingen*. Zeist: Centrum "Bartiméus".

Van Schalkwyk, OJ 1988. *Die onderwysstelsel - teorie en praktyk*. Alkantrant: Alkanto.

Vaughan, D & Asbury, T 1986 11th edition. *General ophthalmology*. Los Altos: Lange Medical Publications.

Vaughan, VH 1947. *Verslag oor ondersoekwerk en studie in die Verenigde State van Amerika en Kanada*. Worcester: Skool vir Blindes.

Vaughan, VH 1970. *Geskiedenis aan gesiggestremdes - DBO studiegids*. Pretoria: Departement van Bantoe-onderwys.

Vaughan, VH 1979. *Vyftig jaar van diens 1929-1979 - die verhaal van die Suid-Afrikaanse Nasionale Raad vir Blindes*. Pretoria: S.A. Nasionale Raad vir Blindes.

Vaughan, VH 1989. *Die diamantjare - die verhaal van die Suid-Afrikaanse Nasionale Raad vir Blindes vir die dekade 1979-1989*. Pretoria: S.A. Nasionale Raad vir Blindes.

Vaughan, VH 1993. *Eerste jare - 'n gids vir ouers van 'n swaksiende kind - van geboorte tot ses jaar*. Pretoria: Suid-Afrikaanse Nasionale Raad vir Blindes.

Vaughan, VH 1995. *Die swaksiende adolessent - oorgang tot volwassenheid*. Pretoria: Suid-Afrikaanse Raad vir Blindes.

- Venter, HCA 1973. *Die onderwys van swaksiendes in die R.S.A. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O. (D.Ed-proefskrif).*
- Verhalle, J 1992. *Physiological-medical aspects of the visually impaired child.* Pretoria: Department of Education and Training.
- Vogelaar, D & Bregman, C 1983. *Mens- en kindbeeld in Bybels-reformatoriese zin.* Ambacht: Begeleidingscentrum Gereformeerde Schoolonderrig.
- Walker, E; Tobin, M & McKennell, A 1992. *Blind and partially sighted children in Britain: the RNIB survey.* London: Royal National Council for the Blind.
- Walsh, BJ & Middleton, JR 1984. *The transforming vision - shaping Christian world view.* Downers Grove: InterVarsity Press.
- Ward, ME 1986. *The visual system* (In: Scholl, GT ed. 1986. *Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth - theory and practice.* New York: American Foundation for the Blind, p.35-64).
- Wiermer, SA & Kratochwill, TR, Fears of visually impaired children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, vol. 85, no. 3, March 1991, p.118-124.
- Wilcox, B, High school programs for students with disabilities - what should parents expect? *The Exceptional Parent*, vol. 17, no. 6, Sept. 1987, p.37-41.
- Willes, WR 1985. *Make your teaching count!* Wheaton: Victor Books.

Zais, RS 1976. *Curriculum: principles and foundations*. New York: Harper & Row Publishers.

## BYLAE 3.1

ONDERSOEK:        ONDERWYS VAN SWAKSIENDE KINDERS IN SUID-  
AFRIKA

\*\* VRAELYS \*\*

Geagte Respondent

Hierdie vraelys vorm deel van 'n navorsingsprojek gerig op die ontwerp van 'n kurrikulum vir swaksiende kinders in Suid-Afrika. U hulp met die voltooiing daarvan is van uiterste belang vir die sukses van die projek. U samewerking deur die sorgvuldige voltooiing daarvan word daarom vriendelik versoek.

Baie dankie by voorbaat vir u tyd en aandag!

---

GH SCHOEMAN

\*\*\*##\*\*\*##\*\*

1.    DOEL VAN DIE VRAELYS

Swaksiende kinders en volwasse persone leef in gemeenskappe wat bepaalde verwagtinge van die onderwys wat aan hulle kinders voorsien word, koester. Dit is ook waar van die onderwys wat aan hulle swaksiende kinders gegee word. Ten einde 'n kurrikulum vir die onderwys en opleiding van swaksiende kinders in Suid-Afrika te kan ontwerp, is dit van groot belang om te bepaal watter verwagtinge die gemeenskap van die onderwys en opleiding van dié kinders het.

Organisasies wat betrokke is by die opleiding, indiensplasing en indiensneming van swaksiende persone, word

vir die doel van hierdie studie, as die "gemeenskap" beskou. Die siening van sulke organisasies is daarom van groot belang.

Synde so 'n organisasie word u genooi om deur middel van hierdie vraelys u en u organisasie se siening te stel. Die inligting wat u voorsien sal 'n baie belangrike bydrae lewer en van groot waarde wees.

## 2. TEIKENGROEP

Hierdie vraelys verlang u siening slegs ten opsigte van swaksiende persone. Die term verwys na siende persone wat sodanige visuele probleme het dat hulle genoodsaak is om

- vergrote skrif en/of
- spesiale optiese hulpmiddels en/of
- ander fisieke aanpassings

te gebruik ten einde te kan lees, fyn waarneming te kan maak, of fyn motoriese take, waarvoor visie nodig is, te kan uitvoer.

Uit bogenoemde is dit dus duidelik dat die vraelys nie op die onderwysbehoefte en verwagtinge van blinde persone gerig is nie.

## 3. VERTROULIKHEID VAN DIE VRAELYS

Hiermee word verklaar dat die inligting wat deur middel van hierdie vraelys bekom word as vertroulik hanteer sal word. Die inligting wat ingewin word, sal slegs vir navorsingsdoeleindes gebruik word en sal op geen wyse aan die naam van 'n persoon of 'n betrokke organisasie gekoppel word nie.

#### 4. AARD VAN DIE VRAE

Die meeste van die vrae in die vraelys sal van respondente verwag om bloot hulle en hulle organisasie se mening aangaande sekere sake te gee. By sulke vrae bestaan daar dus nie korrekte of verkeerde antwoorde nie.

#### 5. RESPONDENTE

Die meningsopname word slegs by 'n aantal organisasies wat direk by die opleiding, indiensplasing en indiensneming van swaksiende persone betrokke is, gedoen.

#### 6. VOLTOOIING VAN DIE VRAELYS

Die twee vrae en hulle onderafdelings is gerig op die bekom van inligting oor die volgende aspekte:

Vraag 1: Algemene inligting oor u organisasie en die persoon wat die vraelys voltooi.

Vraag 2: U en u organisasie se mening oor die vlak van gereedheid van swaksiende skoolverlaters vir die wêreld van werk.

#### 7. NAVRAE

Enige navrae in verband met die voltooiing van die vraelys kan gerig word aan:

G H Schoeman, Posbus 22154, Kloofsig, 0140

Tel: 012 - 312 6126 (W) 664 4923 (H)

#### 8. KEERDATUM

U word vriendelik versoek om asseblief die voltooide vraelys in die ingeslote kovert voor of op 12 Augustus 1994 aan bostaande adres terug te besorg. Baie dankie!

**VRAELYS: ONDERWYS VAN SWAKSIENDE KINDERS IN SUID-AFRIKA**

**VRAAG 1:** Algemene besonderhede oor u organisasie en die persoon wat die vraelys voltooi.

**1.1** Naam en posadres van die organisasie:

---



---



---

Telefoonnommer: (\_\_\_\_\_)\_\_\_\_\_

**1.2** Die belangrikste werksaamhede van u organisasie. Dui asseblief met 'n "X" aan waar van toepassing.

\* **UITSLUITLIK:**

Opleiding \_\_\_/ Indiensplasing \_\_\_/ Indiensneming \_\_\_/

\* **HOOFSAAKLIK:**

Opleiding \_\_\_/ en Indiensplasing \_\_\_/ en Indiensneming\_\_\_/

\* **ANDER:**

---



---

**1.3** Totale aantal persone tans in opleiding en/of diens:

---

**1.4** Totale aantal swaksiende persone tans in opleiding en/of diens:\_\_\_\_\_

**1.5** Indien u opleiding verskaf, dui asseblief aan die

- aard: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- doel: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- tydsduur: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

- 1.6 Indien u 'n indiensplasingsdiens aan swaksiende persone lewer, dui asseblief die belangrikste probleme wat ondervind word, aan:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Wat is na u mening die belangrikste rede vir die probleme wat ondervind word?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

- 1.7 Indien u indiensneming doen, dui asseblief die belangrikste take aan waarvoor swaksiende persone in u organisasie in diens geneem word:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

- 1.8 Wat is u algemene indruk van swaksiende persone in die werksituasie?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

- 1.9 Vraelys voltooi deur: \_\_\_\_\_

Rang/Posisie/Pos: \_\_\_\_\_

\*\*\*##\*\*\*##\*\*



**VRAAG 2:** U en u organisasie se siening oor swaksiende skoolverlaters se vlak van gereedheid vir die wêreld van werk.

2.1 Oor watter eienskappe en vaardighede behoort 'n swaksiende skoolverlater te beskik ten einde suksesvol in diens geplaas te word? Dui asseblief in die volgende tabelle, in prioriteitsorde, die 5 (vyf) belangrikste eienskappe (2.2.1) en 10 (tien) belangrikste vaardighede (2.2.2.) aan.  
(1. = belangrikste)

2 1 1 Persoonlikheids- en karaktereienskappe:

- \* Selfvertroue \_\_\_\_\_
  - \* Deursettingsvermoë \_\_\_\_\_
  - \* Eerlikheid \_\_\_\_\_
  - \* Beskeidenheid \_\_\_\_\_
  - \* Eerbied vir gesag \_\_\_\_\_
  - \* Godsdienstige beginsels \_\_\_\_\_
  - \* Verdraagsaamheid \_\_\_\_\_
  - \* Geduld \_\_\_\_\_
  - \* Selfdisipline \_\_\_\_\_
  - \* Konsiderering van ander \_\_\_\_\_
  - \* Aanpasbaarheid \_\_\_\_\_
  - \* Vermoë tot beheer/hantering van: \_\_\_\_\_
    - Frustrasie \_\_\_\_\_
    - Negatiewe gevoelens \_\_\_\_\_
    - Negatiewe erbarings \_\_\_\_\_
    - Kritiek \_\_\_\_\_
    - Konflik \_\_\_\_\_
  - \* Stiptheid \_\_\_\_\_
  - \* Akkuraatheid \_\_\_\_\_
  - \* Fisieke uithouvermoë \_\_\_\_\_
  - \* Ander (spesifiseer) \_\_\_\_\_
- 
- 

2.1.2 Algemene vaardighede:

- \* Sosialisering \_\_\_\_\_
- \* Sosiale etiket \_\_\_\_\_
- \* Kommunikasievaardighede: \_\_\_\_\_
  - ~ Mondeling: - Moedertaal \_\_\_\_\_
  - Tweektaligheid \_\_\_\_\_
  - Meertaligheid \_\_\_\_\_
  - ~ Skriftelik \_\_\_\_\_
- \* Leesvaardigheid \_\_\_\_\_
- \* Tikvaardigheid \_\_\_\_\_
- \* Rekenaarvaardigheid \_\_\_\_\_

- \* Syfervaardigheid \_\_\_\_\_
  - \* Effektiewe lang- en korttermyn  
geheue \_\_\_\_\_
  - \* Handvaardigheid \_\_\_\_\_
  - \* Algemene praktiese vaardighede \_\_\_\_\_
  - \* Positiewe werksgesindheid \_\_\_\_\_
  - \* Bemerkbare kundigheid \_\_\_\_\_
  - \* Basiese begrip van besigheids-  
beginsels \_\_\_\_\_
  - \* Produktiwiteitsbewustheid \_\_\_\_\_
  - \* Vindingrykheid \_\_\_\_\_
  - \* Probleemoplossingsvermoëns \_\_\_\_\_
  - \* Werkservering (indiens, gedu-  
rende vakansies, ens.) \_\_\_\_\_
  - \* Persoonlike versorging en  
netheid \_\_\_\_\_
  - \* Mobiliteit \_\_\_\_\_
  - \* Vermoë om take te verrig wat  
nabygesig vereis \_\_\_\_\_
  - \* Vermoë om take te verrig wat  
afstandgesig vereis \_\_\_\_\_
  - \* Algemene kennis \_\_\_\_\_
  - \* Vryetydsbestedingsvermoë \_\_\_\_\_
  - \* Kennis van studierigtings \_\_\_\_\_
  - \* Effektiewe studiemetodes \_\_\_\_\_
  - \* Realistiese verwagtings van  
die werksituasie \_\_\_\_\_
  - \* Effektiewe tydsbestuur \_\_\_\_\_
  - \* Ander (spesifiseer): \_\_\_\_\_
- 
- 

2.2 Oor watter van bogenoemde eienskappe en vaardighede beskik swaksiende persone oor die algemeen nie, of nie genoegsaam nie, wat kan veroorsaak dat hulle nie werk kan kry, of werk kan behou nie?

### 2.2.1 Persoonlikheids- en karaktereienskappe:

- \* Selfvertroue \_\_\_\_\_
- \* Deursettingsvermoë \_\_\_\_\_
- \* Eerlikheid \_\_\_\_\_
- \* Beskeidenheid \_\_\_\_\_
- \* Eerbied vir gesag \_\_\_\_\_
- \* Godsdienstige beginsels \_\_\_\_\_
- \* Verdraagsaamheid \_\_\_\_\_
- \* Geduld \_\_\_\_\_
- \* Selfdisipline \_\_\_\_\_
- \* Konsiderering van ander \_\_\_\_\_
- \* Aanpasbaarheid \_\_\_\_\_
- \* Vermoë tot beheer/hantering van: \_\_\_\_\_

- Frustrasie
  - Negatiewe gevoelens
  - Negatiewe ervarings
  - Kritiek
  - Konflik
  - \* Stiptheid
  - \* Akkuraatheid
  - \* Fisieke uithouvermoë
  - \* Ander (spesifiseer)
- 
- 

### 2.2.2 Algemene vaardighede:

- \* Sosialisering
- \* Sosiale etiket
- \* Kommunikasievaardighede:
  - ~ Mondeling: - Moedertaal
  - Tweetaligheid
  - Meertaligheid
  - ~ Skriftelik
- \* Leesvaardigheid
- \* Tikvaardigheid
- \* Rekenaarvaardigheid
- \* Syfervvaardigheid
- \* Effektiewe lang- en korttermyn  
geheue
- \* Handvaardigheid
- \* Algemene praktiese vaardighede
- \* Positiewe werksgesindheid
- \* Bemerkbare kundigheid
- \* Basiese begrip van besigheids-  
ginsels
- \* Produktiwiteitsbewustheid
- \* Vindingrykheid
- \* Probleemoplossingsvermoë
- \* Werkservering (indiens, gedu-  
rende vakansies, ens.)
- \* Persoonlike versorging en  
netheid
- \* Mobiliteit
- \* Vermoë om takke te verrig wat  
nabygesig vereis
- \* Vermoë om take te verrig wat  
afstandgesig vereis
- \* Algemene kennis
- \* Vryetydsbestedingsvermoë
- \* Kennis van studierigtings
- \* Effektiewe studiemetodes
- \* Realistiese verwagtings van die  
werksituasie
- \* Effektiewe tydsbestuur

\* Ander (spesifiseer):

---



---

- 2.3 Behalwe die moontlike oorsake wat u in 2.2 genoem het, wat kan verder beskou word as moontlike redes waarom swaksiende skoolverlaters soms nie werk kan kry of behou nie? Nadat u die oorsake neergeskryf het, dui asseblief 'n prioriteitsorde aan. (1. = belangrikste)
- 
- 

- 2.4 Watter van die leemtes in 2.2 en 2.3 genoem, kan na u mening deur die onderwys en opleiding wat aan swaksiende kinders gegee word, verhelp of geremedieer word?
- 
- 

- 2.5 In watter mate slaag skole vir gesiggestremdes daarin om die spesifieke kwaliteite en vaardighede wat u in 2.1 genoem het aan swaksiende leerlinge oor te dra? Oorweeg asseblief elk van die kwaliteite en vaardighede en dui met 'n "x" die mate van sukses in die toepaslike kolom aan.

2.5.1 Persoonlikheids- en karaktereienskappe

EIENSKAPPE	Geen-sins	Onbe- dui- dend	Rede- lik	Groot liks	Uit- ste- kend
* Selfvertroue					
* Deursettingsvermoë					
* Eerlikheid					
* Beskeidenheid					
* Eerbied vir gesag					
* Godsdienstige begin-sels					
* Verdraagsaamheid					
* Geduld					
* Selfdisipline					
* Konsiderering van ander					

### 2.5.1 Persoonlikheids- en karaktereienskappe (vervolg)

EIENSKAPPE	Geen- sins	Onbe- dui- dend	Rede- lik	Groot- liks	Uit- ste- kend
* Aanpasbaarheid					
* Vermoë tot beheer/ hantering van:					
- Frustrasie					
- Negatiewe gevoelens					
- Negatiewe ervarings					
- Kritiek					
- Konflik					
* Stiptheid					
* Akkuraatheid					
* Fisieke uithouvermoë					
* Ander (spesifiseer):					

### 2.5.2 Algemene Vaardighede

VAARDIGHEDE	Geen- sins	Onbe- dui- dend	Rede- lik	Groot- liks	Uit- ste- kend
* Sosialisering					
* Sosiale etiket					
* Kommunikasievaardig- hede:					
~ Mondeling					
- Moedertaal					
- Tweetaligheid					
- Meertaligheid					
~ Skriftelik					
* Leesvaardigheid					
* Tikvaardigheid					
* Rekenaarvaardigheid					
* Syfervaardigheid					
* Effektiewe geheue					
* Handvaardigheid					
* Algemene praktiese vaardighede					
* Positiewe werksgesind- heid					
* Werkservaring (indiens, gedurende vakansies, ens.)					

## 2.5.2 Algemene Vaardighede (vervolg)

VAARDIGHEDE	Geen- sins	Onbe- dui- dend	Rede- lik	Groot- liks	Uit- ste- kend
* Bemarkbare kundigheid					
* Basiese begrip van besigheidsbeginsels					
* Produktiwiteitsbewustheid					
* Vindingrykheid					
* Werkservering (indiens, gedurende vakansies, ens.)					
* Probleemoplossingsvermoë					
* Persoonlike versorging en netheid					
* Mobiliteit					
* Vermoë om take te verrig wat nabygesig vereis					
* Vermoë om take te verrig wat afstandgesig vereis					
* Algemene kennis					
* Vryetydsbestedingsvermoë					
* Kennis van studierigtings					
* Effektiewe studiemetodes					
* Realistiese verwagtings van die werksituasie					
* Effektiewe tydsbestuur					
* Ander (spesifiseer):					

- 2.6 Indien u aangedui het dat die skole "geensins", "onbeduidend" of slegs "redelik" daarin slaag om die noodsaaklike eienskappe en vaardighede wat u in 2.1 genoem het, aan swaksiende leerlinge oor te dra, dui asseblief aan wat u meen die redes is waarom hulle nie meer suksesvol is nie.

---



---

- 2.7 Wat behoort na u mening in die kurrikulumm ingebou of in die onderwysstelsel en onderrigsituasie verander te word om te verseker dat swaksiende skoolverlaters (beter) toegerus sal wees om die eise wat die sosiale- en beroepsgemeenskap aan hulle stel, (meer) effektief te kan hanteer?
- 
-

## BYLAE 3.2

RESEARCH:            EDUCATION OF PARTIALLY SIGHTED CHILDREN  
                         IN SOUTH AFRICA

\*\*            QUESTIONNAIRE            \*\*

Dear Respondent

This questionnaire forms part of a research project aimed at designing a curriculum for the education of partially sighted children in South Africa. Your assistance in the completion thereof is of utmost importance for the success of the project. Your co-operation in the careful completion of this questionnaire is therefore kindly requested.

In anticipation, thank you very much for your time and attention.

---

GH SCHOEMAN

\*\*\*\*\*

1.    PURPOSE OF THE QUESTIONNAIRE

Partially sighted children and adults live in communities which have certain expectations of the education offered to their children. This is also the case with the education of their partially sighted children. In order to design a curriculum for the education and training of partially sighted children in South Africa, it is of great importance to determine which expectations the community entertains for this kind of education.



Organisations which are involved in the training, placement and employment of partially sighted persons are regarded, for the purpose of this study, as the "community". The views of such organisations are therefore of great importance.

Being such an organisation, you are invited, through this questionnaire, to express your organisation's and your own views. The information you provide will make an important contribution and will be highly valued.

## 2. TARGET GROUP

This questionnaire requires your views on partially sighted persons only. This term refers to sighted persons who have such visual problems that they are compelled to make use of

- enlarged print and/or
- special optical aids and/or
- other physical adaptations

in order to be able to read, do fine discriminations or perform fine motor tasks for which vision is necessary.

From the abovementioned, it is therefore clear that the questionnaire is not aimed at the education needs of blind persons.

## 3. CONFIDENTIALITY OF THE QUESTIONNAIRE

It is hereby declared that the information obtained through this questionnaire will be treated as confidential. The information thus obtained will be used only for research purposes and will in no way be connected with the name of a person or an organisation.

#### 4. NATURE OF THE QUESTIONS

Most of the questions in the questionnaire will require respondents merely to give their and their organisation's views on a number of matters. For such questions, there are therefore no right or wrong answers.

#### 5. RESPONDENTS

This inquiry is made only at a number of organisations which are directly involved with the training, placement and employment of partially sighted persons.

#### 6. COMPLETION OF THE QUESTIONNAIRE

The two questions and all their parts are aimed at obtaining information on the following:

Question 1: General information about your organisation and the person who completes the questionnaire.

Question 2: Your and your organisation's views on partially sighted school leavers' level of readiness for the world of work.

#### 7. INQUIRIES

Any inquiry concerning the completion of the questionnaire can be directed to:

G H Schoeman, P O Box 22154, Kloofsig, 0140

Tel. 012 312 6126 (W) 664 4923 (H)

#### 8. RETURN DATE

Kindly return the completed questionnaire in the enclosed envelope to the abovementioned address on or before 12 August 1994. Thank you!

**QUESTIONNAIRE: EDUCATION OF PARTIALLY SIGHTED CHILDREN IN SOUTH AFRICA**

**QUESTION 1:** General information about your organisation and the person who completes the questionnaire.

**1.1 Name and address of your organisation:**

---



---



---

Telephone number: (\_\_\_\_\_)\_\_\_\_\_

**1.2 The most important activity of your organisation. Please indicate with an "X" where applicable.**

\* **EXCLUSIVELY**

Training \_\_\_/ Placement \_\_\_/ Employment \_\_\_/

\* **MAINLY**

Training \_\_\_/ and Placement \_\_\_/ and Employment \_\_\_/

\* **OTHER (specify):**\_\_\_\_\_

**1.3 Total number of persons at present in training and/or employment:** \_\_\_\_\_

**1.4 Total number of partially sighted persons at present in training and/or employment:** \_\_\_\_\_

**1.5 If you provide training, please indicate its**

- nature: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- purpose: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- duration: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

- 1.6 If you provide a placement service, please indicate the most important problems which are encountered:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

What are, in your view, the main reasons for the problems which are encountered?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

- 1.7 If you are an employer, please indicate the most important duties partially sighted persons are employed for in your organisation:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

- 1.8 What is your general impression about partially sighted persons in the work situation?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

- 1.9 Questionnaire completed by: \_\_\_\_\_

Rank/Position/Post: \_\_\_\_\_

\*\*\*##\*\*##\*\*

QUESTION 2: Your and your organisations' views on partially sighted school leavers' level of readiness for the world of work.

2.1 Which qualities and skills should a partially sighted school leaver have in order to be successfully placed in work? In the following tables, please indicate, in order of priority, the 5 (five) most important qualities (2.2.1) and the 10 (ten) most important skills (2.2.2). (1. = most important)

### 2.1.1 Personality and character qualities

- \* Self confidence
- \* Perseverance
- \* Honesty
- \* Humility
- \* Respect for authority
- \* Religious principles
- \* Tolerance
- \* Patience
- \* Self discipline
- \* Consideration for others
- \* Adaptability
- \* Ability to control/handle
  - Frustration
  - Negative feelings
  - Negative experiences
  - Criticism
  - \* - Conflict
- \* Punctuality
- \* Accuracy
- \* Physical endurance
- \* Other (specify):

### 2.1.2 General skills

- \* Socialising
- \* Social etiquette
- \* Communication skills:
  - ~ Verbal
    - Mother tongue
    - Bilingualism
    - Multi-lingualism
  - ~ Written
- \* Reading skills
- \* Typing skills

- \* Computer skills \_\_\_\_\_
  - \* Arithmetic skills \_\_\_\_\_
  - \* Effective long and short term  
memory \_\_\_\_\_
  - \* Manual dexterity \_\_\_\_\_
  - \* General practical skills \_\_\_\_\_
  - \* Positive work attitude \_\_\_\_\_
  - \* Marketable expertise \_\_\_\_\_
  - \* Basic understanding of business  
principles \_\_\_\_\_
  - \* Productivity awareness \_\_\_\_\_
  - \* Resourcefulness \_\_\_\_\_
  - \* Problem-solving abilities \_\_\_\_\_
  - \* Work experience (on the job,  
during holidays) \_\_\_\_\_
  - \* Personal care and neatness \_\_\_\_\_
  - \* Mobility \_\_\_\_\_
  - \* Ability to do tasks requiring  
near vision \_\_\_\_\_
  - \* Ability to do tasks requiring  
distant vision \_\_\_\_\_
  - \* General knowledge \_\_\_\_\_
  - \* Management of leisure \_\_\_\_\_
  - \* Knowledge of fields of study \_\_\_\_\_
  - \* Effective study methods \_\_\_\_\_
  - \* Realistic expectations of the  
work situation \_\_\_\_\_
  - \* Effective time management \_\_\_\_\_
  - \* Other (specify): \_\_\_\_\_
- 
- 

2.2 Which of the abovementioned qualities and skills do partially sighted school leavers, generally speaking, not possess, or not possess adequately, which may cause them not to secure work or retain work?

2.2.1 Personality and character qualities

- \* Self confidence \_\_\_\_\_
- \* Perseverance \_\_\_\_\_
- \* Honesty \_\_\_\_\_
- \* Humility \_\_\_\_\_
- \* Respect for authority \_\_\_\_\_
- \* Religious principles \_\_\_\_\_
- \* Tolerance \_\_\_\_\_
- \* Patience \_\_\_\_\_
- \* Self discipline \_\_\_\_\_
- \* Consideration for others \_\_\_\_\_
- \* Adaptability \_\_\_\_\_
- \* Ability to control/handle: \_\_\_\_\_

- Frustration \_\_\_\_\_
  - Negative feelings \_\_\_\_\_
  - Negative experiences \_\_\_\_\_
  - Criticism \_\_\_\_\_
  - Conflict \_\_\_\_\_
  - \* Punctuality \_\_\_\_\_
  - \* Accuracy \_\_\_\_\_
  - \* Physical endurance \_\_\_\_\_
  - \* Other (specify): \_\_\_\_\_
- 
- 

## 2.2.2

## General skills

- \* Socialising \_\_\_\_\_
- \* Social etiquette \_\_\_\_\_
- \* Communication skills:
  - ~ Verbal - mother tongue \_\_\_\_\_
  - bilingualism \_\_\_\_\_
  - multi-lingualism \_\_\_\_\_
  - ~ Written \_\_\_\_\_
- \* Reading skills \_\_\_\_\_
- \* Typing skills \_\_\_\_\_
- \* Computer skills \_\_\_\_\_
- \* Arithmetic skills \_\_\_\_\_
- \* Effective long and short term \_\_\_\_\_
- \* memory \_\_\_\_\_
- \* Manual dexterity \_\_\_\_\_
- \* General practical skills \_\_\_\_\_
- \* Positive work attitude \_\_\_\_\_
- \* Marketable expertise \_\_\_\_\_
- \* Basic knowledge of business \_\_\_\_\_
- \* principles \_\_\_\_\_
- \* Productivity awareness \_\_\_\_\_
- \* Resourcefulness \_\_\_\_\_
- \* Problem-solving abilities \_\_\_\_\_
- \* Work experience (on the job, \_\_\_\_\_
- during holidays) \_\_\_\_\_
- \* Personal care and neatness \_\_\_\_\_
- \* Mobility \_\_\_\_\_
- \* Ability to do tasks requiring \_\_\_\_\_
- near vision \_\_\_\_\_
- \* Ability to do tasks requiring \_\_\_\_\_
- distant vision \_\_\_\_\_
- \* General knowledge \_\_\_\_\_
- \* Management of leisure \_\_\_\_\_
- \* Knowledge of fields of study \_\_\_\_\_
- \* Effective study methods \_\_\_\_\_
- \* Realistic expectations of the \_\_\_\_\_
- work situation \_\_\_\_\_
- \* Effective time management \_\_\_\_\_

\* Other (specify):

---

---

2.3 Except for the possible causes which you have mentioned in 2.2, what else can be regarded as reasons why partially sighted school leavers can sometimes not secure and retain work? After writing down the possible causes, please number them in order of priority. (1. = most important)

---

---

2.4 Which of the inadequacies mentioned in 2.2 and 2.3 can, in your view, be prevented or remedied by the education and training offered to partially sighted children?

---

---

2.5 To what extent do schools for visually impaired children succeed in cultivating in partially sighted children the qualities and skills which you have mentioned in 2.1? Please consider each of the qualities and skills and indicate with an "X" in the relevant column the extent of success:

2.5.1 Personality and character qualities

QUALITIES	Not at all	Insig- nifi- cantly	Reason- ably	Great- ly	Excel- lently
* Self confidence					
* Perseverance					
* Honesty					
* Humility					
* Respect for authority					
* Religious principles					
* Tolerance					
* Patience					
* Self discipline					
* Consideration for others					
* Adaptability					



### 2.5.1 Personality and character qualities (continued)

QUALITIES	Not at all	Insig- nifi- cantly	Reason- ably	Great- ly	Excel- lently
* Ability to control/ handle:					
~ Frustration					
~ Negative feelings					
~ Negative experiences					
~ Criticism					
~ Conflict					
* Punctuality					
* Accuracy					
* Physical endurance					
* Other (specify)					

### 2.5.2 General skills

SKILLS	Not at all	Insig- nifi- cantly	Reason- ably	Great- ly	Excel- lently
* Socialising					
* Social etiquette					
* Communication skills:					
~ Verbal					
- Mother tongue					
- Bilingualism					
- Multy lingualism					
~ Written					
* Reading skills					
* Typing skills					
* Computer skills					
* Arithmetic skills					
* Effective long and short term memory					
* Manual dexterity					
* General practical skills					
* Positive work attitude					
* Marketable expertise					
* Basic knowledge of business principles					
* Productivity awareness					
* Resourcefulness					

2.5.2      General skills (continued)

SKILLS	Not at all	Insig- nifi- cantly	Reason- ably	Great- ly	Excel- lently
* Problem-solving ability					
* Work experience (on the job, during holidays)					
* Personal care, neatnes					
* Mobility					
* Ability to do tasks requiring near vision					
* Ability to do tasks requiring distant vision					
* General knowledge					
* Management of leisure					
* Knowledge of fields of study					
* Effective study methods					
* Realistic expectations of work situation					
* Effective time manage- ment					
* Other (specify):					

2.6    If you have indicated that schools are "not at all", "insignificantly" or only "reasonably" successful in cultivating the essential qualities and skills mentioned in 2.1, please indicate what you regard as possible reasons why they are not more successful.

---

---

2.7    What, in your view, should be built into the curriculum and changed in the education system and learning situation to ensure that partially sighted school leavers are (better) equipped to (more) effectively handle the demands made on them by the social and vocational society?

---

---

## BYLAE 4.1

ONDERSOEK: ONDERWYS VAN SWAKSIENDE LEERDERS IN  
SUID-AFRIKA

\*\* VRAELYS \*\*

Geagte Respondent

Hierdie vraelys vorm deel van 'n ondersoek gerig op die onderwys van swaksiende leerders in Suid-Afrika. U hulp met die invul daarvan is van uiterste belang vir die sukses van die ondersoek. U word dus vriendelik versoek om saam te werk deur dit sorgvuldig in te vul en so spoedig moontlik terug te besorg.

Baie dankie by voorbaat vir u tyd en aandag!

---

GH SCHOEMAN

\*\*\*##\*\*\*##\*\*\*

1. DOEL VAN DIE VRAELYS

Soos reeds aangedui, vorm hierdie vraelys deel van 'n breër ondersoek na die onderwys van swaksiende leerders in Suid-Afrika.

Deur middel van 'n ander vraelys is bepaal watter verwagtinge organisasies wat by die opleiding, indiensplasing en indiensneming van swaksiende skoolverlaters betrokke is, van die onderwys wat aan sulke leerders gegee word, het.

Hierdie vraelys is egter gerig op persone wat swaksiendheid persoonlik ervaar. Die doel daarmee is om te bepaal

- \* watter besondere onderwysbehoeftes swaksiende leerders het;
- \* in watter mate die onderwysprogram wat aan hulle gegee word, daarin slaag om in dié besondere behoeftes te voorsien;
- \* wat in die kurrikulum of skoolprogram ingebou moet word om te verseker dat dit in die werklike onderwysbehoeftes van leerders met lae visie voorsien.

## 2. TEIKENGROEP EN RESPONDENTE

Die volgende twee groepe persone word versoek om hierdie vraelys in te vul:

- swaksiende leerders wat tans in die senior sekondêre afdeling van skole vir gesiggestremdes is;
- swaksiende persone wat die afgelope ongeveer 10-15 jaar hulle skoolloopbaan by skole vir gesiggestremdes voltooi het.

Omdat u 'n lid van een van bogenoemde twee groepe is, word u vriendelik genooi om deur middel van hierdie vraelys u mening oor 'n aantal baie belangrike sake te gee.

Die bydrae wat u sal lewer deur hierdie vraelys te voltooi is van baie groot belang vir die sukses van die ondersoek. Die inligting wat u voorsien sal gebruik word om die onderwys van swaksiende leerders krities te evalueer en indien dit nodig blyk te wees, voorstelle te maak om dié soort onderwys aan te pas sodat dit meer bevredigend in die werklike behoeftes kan voorsien.

### 3. VERTROULIKHEID VAN DIE VRAELYS

Hiermee word verklaar dat die inligting wat deur middel van hierdie vraelys bekom word, as vertroulik hanteer sal word. Die inligting wat u voorsien, sal slegs vir die ondersoek gebruik word en sal op geen wyse aan die naam van 'n persoon of 'n skool gekoppel word nie.

### 4. AARD VAN DIE VRAE

In die vraelys word van u verwag om net u eie mening oor bepaalde aspekte te gee. By nie een van die vrae bestaan daar dus korrekte of verkeerde antwoorde nie.

### 5. INVUL VAN DIE VRAELYS

Die twee vrae en hulle onderafdelings het die volgende ten doel:

Vraag 1: Om inligting van meer algemene en persoonlike aard te verkry.

Vraag 2: Om u mening te bekom oor die onderwys-behoeftes wat u en ander persone met lae visie het, of gehad het en om te bepaal of die huidige onderwysprogram daarin slaag om swaksiende leerders vir die naskoolse lewe voor te berei.

### 6. NAVRAE

Enige navrae in verband met die voltooiing van die vraelys kan gerig word aan:

G H Schoeman,	Posbus 22154	Tel. 012-3126126	(W)
	Kloofsig, 0140	Tel. 012-6644923	(H)

**7. KEERDATUM**

Wees asseblief so vriendelik en besorg die voltooide vraelys voor of op 28 Oktober 1994 in die ingeslote koevert aan bostaande adres terug. Baie dankie!

**VRAELYS: ONDERWYS VAN SWAKSIENDE LEERDERS IN SUID-AFRIKA****VRAAG 1: Algemene en persoonlike besonderhede**

- 1.1 Verskaffing van die volgende inligting is opsioneel en kan weggelaat word indien u so verkies:

Naam en posadres: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Telefoonnommer: (\_\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

Skool: \_\_\_\_\_

- 1.2 Hierdie vraag bestaan uit vier onderafdelings wat gerig is op die volgende groepe persone met lae visie:
- leerders wat nog op skool is (1.2.1);
  - persone wat tans, na skoolverlating, met verdere studie of opleiding besig is (1.2.2);
  - persone wat naskoolse studies of opleiding voltooi het en tans in 'n betrekking staan of werkloos is (1.2.3);
  - persone sonder formele naskoolse studie of opleiding wat tans in 'n betrekking staan of werkloos is (1.2.4).

**NB! Kies asseblief die afdeling wat op u van toepassing is en vul slegs dié gedeelte in.**

1.2.1 Indien u NOG OP SKOOL IS, beantwoord asseblief die volgende vrae:

1.2.1.1 U huidige skoolstander: \_\_\_\_\_ en ouderdom: \_\_\_\_\_.

1.2.1.2 Geslag: Manlik\_\_\_\_\_/ Vroulik\_\_\_\_\_/

1.2.1.3 Indien aan u bekend, wat is die aard of oorsaak van u visuele probleem?

\_\_\_\_\_

1.2.1.4 Beskryf asseblief kortliks hoe u u eie gesigsvermoë beleef, met ander woorde, hoe u daaroor dink en voel en hoe dit u lewe beïnvloed:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1.2.1.5 Jaar waarin u skoolloopbaan voltooi sal wees: 19\_\_\_\_\_

1.2.1.6 Beoog u om na skoolverlating verder te studeer of opleiding te ondergaan?

Ja \_\_\_\_\_/ Nee \_\_\_\_\_/

Indien "Ja" dui asseblief met 'n "X" aan die soort inrigting waar u beoog om te studeer of opleiding te ondergaan:

Universiteit \_\_\_\_\_  
 Technikon \_\_\_\_\_  
 Tegniiese kollege \_\_\_\_\_  
 Ander \_\_\_\_\_ Spesifiseer \_\_\_\_\_

1.2.1.7 Dui asseblief die kwalifikasie (graad, diploma, vakleerling skap, ens.) en die studie of opleidingsveld aan:

\_\_\_\_\_

1.2.1.8 Watter soort werk beoog u om na skoolverlating of na voltooiing van u studies of opleiding te doen?

\_\_\_\_\_

1.2.1.9 Is dit die werk wat u die graagste sou wou doen?  
 Ja \_\_\_\_\_/ Nee \_\_\_\_\_/

Indien "Nee" verduidelik asseblief:

\_\_\_\_\_



1.2.1.10 Is daar iets anders wat u eerder sal wil doen?

Ja \_\_\_\_/ Nee \_\_\_\_/

Indien "Ja" verduidelik asseblief:

---

---

1.2.1.11 Het u by u skool deeglike voorligting oor die maak van beroepskeuses ontvang?

Ja \_\_\_\_/ Nee \_\_\_\_/

Indien "Ja" hoe het die voorligting wat u ontvang het u beroepskeuse beïnvloed?

---

---

1.2.1.12 Het u enige werkservaring, byvoorbeeld as deel van die skoolprogram of tydens vakansies, opgedoen?

Ja \_\_\_\_/ Nee \_\_\_\_/

Indien "Ja" spesifiseer asseblief:

---

---

1.2.2 Indien u reeds skool verlaat het en tans met verdere STUDIES of OPLEIDING besig is, beantwoord asseblief die volgende vrae:

1.2.2.1 Hoogste skoolstander geslaag: \_\_\_\_\_, jaar: 19\_\_\_\_\_

1.2.2.2 Huidige ouderdom: \_\_\_\_\_ en geslag: Manlik\_\_\_\_/ Vroulik\_\_\_\_/

1.2.2.3 Indien aan u bekend, wat is die aard of oorsaak van u visuele probleem?

1.2.2.4 Beskryf asseblief kortliks hoe u u eie gesigsvermoë beleef, met ander woorde, hoe u daaroor dink en voel en hoe dit u lewe beïnvloed:

1.2.2.5 Jaar waarin u studies of opleiding voltooi sal wees: 19\_\_\_\_\_

1.2.2.6 Dui asseblief met 'n "X" aan by watter soort inrigting u studeer of u opleiding ontvang:

Universiteit \_\_\_\_\_  
 Technikon \_\_\_\_\_  
 Tegniese kollege \_\_\_\_\_  
 Ander \_\_\_\_\_ Spesifiseer \_\_\_\_\_

1.2.2.7 Dui asseblief die kwalifikasie (graad, diploma, vakleerlingskap, ens.) en die studie- of opleidingsveld waarmee u besig is, aan:

1.2.2.8 Watter soort werk beoog u om na voltooiing van u studies of opleiding te doen?

Gee asseblief redes vir u keuse:

1.2.2.9 Is dit die soort werk wat u die graagste sou wou doen?

Ja \_\_\_\_\_/ Nee \_\_\_\_\_/

Indien "Nee" verduidelik asseblief:

---

---

1.2.2.10 Is daar iets anders wat u eerder sou wou doen?

Ja \_\_\_\_/ Nee \_\_\_\_/

Indien "Ja" verduidelik asseblief:

---

---

1.2.2.11 Het u by u skool deeglike voorligting oor die maak van beroepskeuses ontvang?

Ja \_\_\_\_/ Nee \_\_\_\_/

Indien "Ja", hoe het die voorligting wat u ontvang het u beroepskeuse beïnvloed?

---

---

1.2.2.12 Het u enige werkservaring byvoorbeeld as deel van die skool/studie/opleidingsprogram of gedurende vakansies opgedoen?

Ja \_\_\_\_/ Nee \_\_\_\_/

Indien "Ja" verduidelik asseblief:

---

---

1.2.3 Indien u na skool verder GESTUDEER of OPLEIDING ontvang het en tans in 'n betrekking staan of werkloos is, beantwoord asseblief die volgende vrae:

1.2.3.1 Hoogste skoolstanderd geslaag: \_\_\_\_\_, jaar: 19\_\_\_\_.

1.2.3.2 Huidige ouderdom: \_\_\_\_\_ en geslag: Manlik\_\_\_\_/ Vroulik\_\_\_\_/

1.2.3.3 Indien aan u bekend, wat is die aard of oorsaak van u visuele probleem?

1.2.3.4 Beskryf asseblief kortliks hoe u u eie gesigsvermoë beleef, met ander woorde, hoe u daaroor dink en voel en hoe dit u lewe beïnvloed:

1.2.3.5 Jaar waarin naskoolse studies of opleiding voltooi is: 19\_\_\_\_

1.2.3.6 Dui asseblief aan by watter soort inrigting u gestudeer of opleiding ontvang het:

Universiteit \_\_\_\_\_  
 Technikon \_\_\_\_\_  
 Tegniese kollege \_\_\_\_\_  
 Ander \_\_\_\_\_ Spesifiseer \_\_\_\_\_

1.2.3.7 Dui asseblief die kwalifikasie (graad, diploma, vakleerlingskap, ens.) en studie- of opleidingsveld wat u voltooi het, aan:

1.2.3.8 Werk u tans? Ja \_\_\_\_\_/ Nee \_\_\_\_\_/

Indien "Ja" watter soort werk doen u?

Is dit die soort werk waarvoor u studeer het of opgelei is?

Ja \_\_\_\_\_/ Nee \_\_\_\_\_/

1.2.3.9 Is dit die soort werk wat u die graagste wil doen?  
Ja \_\_\_\_/ Nee \_\_\_\_/

Indien "Nee" verduidelik asseblief:

---



---

1.2.3.10 Is daar iets anders wat u eerder sou wou doen?  
Ja \_\_\_\_/ Nee \_\_\_\_/

Indien "Ja" verduidelik asseblief:

---



---

1.2.3.11 Het u by u skool deeglike voorligting oor die maak van beroepskeuses ontvang?

Ja \_\_\_\_/ Nee \_\_\_\_/

Indien "Ja", hoe het die voorligting wat u ontvang het u beroepskeuse beïnvloed?

---



---

1.2.3.12 Het u enige werkservaring opgedoen voordat u u studies of opleiding voltooi het, byvoorbeeld as deel van u skool/studie/opleidingsprogram of gedurende vakansies?

Ja \_\_\_\_/ Nee \_\_\_\_/

Indien "Ja" verduidelik asseblief:

---



---

1.2.3.13 Het u indiensopleiding of verdere opleiding ondergaan sedert u begin werk het?

Ja \_\_\_\_/ Nee \_\_\_\_/

Indien "Ja" verduidelik asseblief:

---



---

1.2.3.14 Is u tans, of was u ooit na die voltooiing van u studies of opleiding, werkloos? Ja \_\_\_\_/ Nee \_\_\_\_/

Indien "Ja" dui asseblief aan:

- die periode(s) van werkloosheid: \_\_\_\_\_
- die rede(s) vir u werkloosheid: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1.2.4 Indien u direk na skoolverlating SONDER enige verdere STUDIES of OPLEIDING begin werk het en tans in 'n betrekking staan of werkloos is, beantwoord asseblief die volgende vrae:

1.2.4.1 Hoogste skoolstanderd geslaag: \_\_\_\_\_, jaar: 19\_\_\_\_

1.2.4.2 Huidige ouderdom: \_\_\_\_\_ en geslag: Manlik\_\_\_\_/ Vroulik \_\_\_\_/

1.2.4.3 Indien aan u bekend, wat is die aard of oorsaak van u visuele probleem?

1.2.4.4 Beskryf asseblief kortliks hoe u u eie gesigsvermoë beleef, met ander woorde, hoe u daaroor dink en voel en hoe dit u lewe beïnvloed:

1.2.4.5 Jaar waarin u skool verlaat het: 19\_\_\_\_

1.2.4.6 Werk u tans? Ja \_\_\_\_/ Nee \_\_\_\_/

Indien "Ja" watter soort werk doen u?

1.2.4.7 Is dit die soort werk wat u die graagste wil doen? Ja \_\_\_\_/ Nee \_\_\_\_/

Indien "Nee" verduidelik asseblief:

1.2.4.8 Is daar iets anders wat u eerder sou wou doen? Ja \_\_\_\_/ Nee \_\_\_\_/

Indien "Ja" verduidelik asseblief:

1.2.4.9 Het u by u skool deeglike voorligting oor die maak van beroepskeuses ontvang?

Ja \_\_\_\_/ Nee \_\_\_\_/

Indien "Ja", hoe het die voorligting wat u ontvang het u beroepskeuse beïnvloed?

---



---

1.2.4.10 Het u enige werkservaring opgedoen voordat u u studies of opleiding voltooi het, byvoorbeeld as deel van u skool/studie/opleidingsprogram of gedurende vakansies?

Ja \_\_\_\_/ Nee \_\_\_\_/

Indien "Ja" verduidelik asseblief:

---



---

1.2.4.11 Het u sedert u begin werk het enige indiensopleiding ondergaan?

Ja \_\_\_\_/ Nee \_\_\_\_/

Indien "Ja" verduidelik asseblief:

---



---

1.2.4.12 Is u tans, of was u ooit sedert u begin werk het, werkloos?

Ja \_\_\_\_/ Nee \_\_\_\_/

Indien "Ja" dui asseblief aan:

- die periode(s) van werkloosheid: \_\_\_\_\_
- die rede(s) vir u werkloosheid: \_\_\_\_\_

---



---



**NB!** ALLE respondente moet asseblief die volgende vrae beantwoord.

1.3 Wat is na u mening die belangrikste probleme wat swaksiende persone in die werksituasie ondervind?

---

---

1.4 Wat is na u mening die belangrikste redes waarom swaksiende persone soms probleme ondervind om werk te kry en te behou?

---

---

1.5 Wat is u algemene indruk van swaksiende persone in die werksituasie?

---

---

1.6 Watter probleme het u reeds persoonlik ondervind (indien u reeds skool verlaat het of u studies en opleiding voltooi het) of verwag u om te ondervind (indien u nog op skool is, studeer of opleiding ontvang) om werk te kry of te behou?

---

---

1.7 In watter mate is u deur u skool voorberei en toegerus om dié probleme te kan hanteer?

---

---

\*\*\*##\*\*\*##\*\*

**VRAAG 2** U mening oor die onderwysbehoefte van swaksiende skoolverlaters en hulle vlak van gereedheid vir die wêreld van werk.

**2.1** Oor watter eienskappe en vaardighede behoort 'n swaksiende skoolverlater na u mening te beskik ten einde suksesvol in diens geplaas te word?

Dui asseblief in die volgende tabelle, in volgorde van belangrikheid, die 5 (vyf) belangrikste eienskappe (2.2.1) en 10 (tien) belangrikste vaardighede (2.2.2.) aan. (1. is die belangrikste, 2. die tweede belangrikste, ens.)

**2 1 1** Persoonlikheids- en karaktereienskappe:

- \* Selfvertroue \_\_\_\_\_
  - \* Deursettingsvermoë \_\_\_\_\_
  - \* Eerlikheid \_\_\_\_\_
  - \* Beskeidenheid \_\_\_\_\_
  - \* Eerbied vir gesag \_\_\_\_\_
  - \* Godsdienstige beginsels \_\_\_\_\_
  - \* Verdraagsaamheid \_\_\_\_\_
  - \* Geduld \_\_\_\_\_
  - \* Selfdisipline \_\_\_\_\_
  - \* Konsiderering van ander \_\_\_\_\_
  - \* Aanpasbaarheid \_\_\_\_\_
  - \* Vermoë tot beheer/hantering van: \_\_\_\_\_
  - Frustrasie \_\_\_\_\_
  - Negatiewe gevoelens \_\_\_\_\_
  - Negatiewe ervarings \_\_\_\_\_
  - Kritiek \_\_\_\_\_
  - Konflik \_\_\_\_\_
  - \* Stiptheid \_\_\_\_\_
  - \* Akkuraatheid \_\_\_\_\_
  - \* Fisieke uithouvermoë \_\_\_\_\_
  - \* Ander (spesifiseer) \_\_\_\_\_
- 
- 

**2.1.2** Algemene vaardighede:

- \* Sosialisering \_\_\_\_\_
- \* Sosiale etiket \_\_\_\_\_
- \* Kommunikasievaardighede: \_\_\_\_\_
- ~ Mondeling: - Moedertaal \_\_\_\_\_
- Tweetaligheid \_\_\_\_\_
- Meertaligheid \_\_\_\_\_
- ~ Skriftelik - Moedertaal \_\_\_\_\_

- Tweetaligheid \_\_\_\_\_
  - Meertaligheid \_\_\_\_\_
  - \* Leesvaardigheid \_\_\_\_\_
  - \* Tikvaardigheid \_\_\_\_\_
  - \* Rekenaarvaardigheid \_\_\_\_\_
  - \* Syfervvaardigheid \_\_\_\_\_
  - \* Effektiewe lang- en korttermyn  
geheue \_\_\_\_\_
  - \* Handvaardigheid \_\_\_\_\_
  - \* Algemene praktiese vaardighede \_\_\_\_\_
  - \* Positiewe werksgesindheid \_\_\_\_\_
  - \* Bemerkbare kundigheid \_\_\_\_\_
  - \* Basiese begrip van besigheids-  
beginsels \_\_\_\_\_
  - \* Produktiwiteitsbewustheid \_\_\_\_\_
  - \* Vindingrykheid \_\_\_\_\_
  - \* Probleemoplossingsvermoëns \_\_\_\_\_
  - \* Werkservaring (indiens, gedu-  
rende vakansies, ens.) \_\_\_\_\_
  - \* Persoonlike versorging en  
netheid \_\_\_\_\_
  - \* Mobiliteit \_\_\_\_\_
  - \* Vermoë om take te verrig wat  
nabygesig vereis \_\_\_\_\_
  - \* Vermoë om take te verrig wat  
afstandgesig vereis \_\_\_\_\_
  - \* Algemene kennis \_\_\_\_\_
  - \* Vryetydsbestedingsvermoë \_\_\_\_\_
  - \* Kennis van studierigtings \_\_\_\_\_
  - \* Effektiewe studiemetodes \_\_\_\_\_
  - \* Realistiese verwagtings van  
die werksituasie \_\_\_\_\_
  - \* Effektiewe tydsbestuur \_\_\_\_\_
  - \* Ander (spesifiseer): \_\_\_\_\_
- 
- 

2.2 Oor watter van die eienskappe (no. 1-5) en vaardighede (no. 1-10) wat u in die vorige vraag aangedui het, beskik u self nie, of nie genoegsaam nie? Dui asseblief met 'n "X" aan.

2.2.1 Persoonlikheids- en karaktereienskappe:

- \* Selfvertroue \_\_\_\_\_
- \* Deursettingsvermoë \_\_\_\_\_
- \* Eerlikheid \_\_\_\_\_
- \* Beskeidenheid \_\_\_\_\_
- \* Eerbied vir gesag \_\_\_\_\_
- \* Godsdienstige beginsels \_\_\_\_\_
- \* Verdraagsaamheid \_\_\_\_\_

- \* Geduld \_\_\_\_\_
  - \* Selfdisipline \_\_\_\_\_
  - \* Konsiderering van ander \_\_\_\_\_
  - \* Aanpasbaarheid \_\_\_\_\_
  - \* Vermoë tot beheer/hantering van: \_\_\_\_\_
    - Frustrasie \_\_\_\_\_
    - Negatiewe gevoelens \_\_\_\_\_
    - Negatiewe ervarings \_\_\_\_\_
    - Kritiek \_\_\_\_\_
    - Konflik \_\_\_\_\_
  - \* Stiptheid \_\_\_\_\_
  - \* Akkuraatheid \_\_\_\_\_
  - \* Fisieke uithouvermoë \_\_\_\_\_
  - \* Ander (spesifiseer) \_\_\_\_\_
- 
- 

## 2.2.2 Algemene vaardighede:

- \* Sosialisering \_\_\_\_\_
- \* Sosiale etiket \_\_\_\_\_
- \* Kommunikasievaardighede: \_\_\_\_\_
  - \* ~ Mondeling: - Moedertaal \_\_\_\_\_
  - Tweetaligheid \_\_\_\_\_
  - Meertaligheid \_\_\_\_\_
  - \* ~ Skriftelik - Moedertaal \_\_\_\_\_
  - Tweetaligheid \_\_\_\_\_
  - Meertaligheid \_\_\_\_\_
- \* Leesvaardigheid \_\_\_\_\_
- \* Tikvaardigheid \_\_\_\_\_
- \* Rekenaarvaardigheid \_\_\_\_\_
- \* Syfervvaardigheid \_\_\_\_\_
- \* Effektiewe lang- en korttermyn  
geheue \_\_\_\_\_
- \* Handvaardigheid \_\_\_\_\_
- \* Algemene praktiese vaardighede \_\_\_\_\_
- \* Positiewe werksgeïndheid \_\_\_\_\_
- \* Bemerkbare kundigheid \_\_\_\_\_
- \* Basiese begrip van besigheids-  
ginsels \_\_\_\_\_
- \* Produktiwiteitsbewustheid \_\_\_\_\_
- \* Vindingrykheid \_\_\_\_\_
- \* Probleemoplossingsvermoë \_\_\_\_\_
- \* Werkservaring (indiens, gedu-  
rende vakansies, ens.) \_\_\_\_\_
- \* Persoonlike versorging en  
netheid \_\_\_\_\_
- \* Mobiliteit \_\_\_\_\_
- \* Vermoë om takke te verrig wat  
nabygesig vereis \_\_\_\_\_
- \* Vermoë om take te verrig wat  
afstandgesig vereis \_\_\_\_\_
- \* Algemene kennis \_\_\_\_\_

- \* Vryetydsbestedingsvermoë \_\_\_\_\_
  - \* Kennis van studierigtings \_\_\_\_\_
  - \* Effektiewe studiemetodes \_\_\_\_\_
  - \* Realistiese verwagtings van die werksituasie \_\_\_\_\_
  - \* Effektiewe tydsbestuur \_\_\_\_\_
  - \* Ander (spesifiseer): \_\_\_\_\_
- 
- 

- 2.3 Behalwe die moontlike leemtes wat u in 2.2 genoem het, watter ander eienskappe en vaardighede voel u u behoort te hê om 'n (groter) sukses van die lewe na skoolverlating te kan maak? Skryf dit asseblief neer en dui 'n volgorde van belangrikheid aan. (1. is die belangrikste, 2. die tweede belangrikste, ens.)
- 
- 

- 2.4 Watter van die leemtes wat u in 2.2 en 2.3 genoem het kan, na u mening, deur die onderwys en opleiding wat aan swaksiende leerders gegee word, verhelp of geremedieer word?
- 
- 

- 2.5 In watter mate dink u slaag skole vir gesiggestremdes daarin om die spesifieke kwaliteite (no. 1-5) en vaardighede (no. 1-10) wat u in 2.1 genoem het aan swaksiende leerders oor te dra?

Oorweeg asseblief elk van die kwaliteite en vaardighede en dui met 'n "X" die mate van sukses in die toepaslike kolom aan:

## 2.5.1 Persoonlikheids- en karaktereienskappe

EIENSKAPPE	Geen- sins	Onbe- dui- dend	Rede- lik	Groot- liks	Uit- ste- kend
* Selfvertroue					
* Deursettingsvermoë					
* Eerlikheid					
* Beskeidenheid					
* Eerbied vir gesag					
* Godsdienstige begin- sels					
* Verdraagsaamheid					
* Geduld					
* Selfdisipline					
* Konsiderering van ander					
* Aanpasbaarheid					
* Vermoë tot beheer/ hantering van:					
- Frustrasie					
- Negatiewe gevoelens					
- Negatiewe ervarings					
- Kritiek					
- Konflik					
* Stiptheid					
* Akkuraatheid					
* Fisieke uithouvermoë					
* Ander (spesifiseer):					

## 2.5.2 Algemene Vaardighede

VAARDIGHEDE	Geen- sins	Onbe- dui- dend	Rede- lik	Groot- liks	Uit- ste- kend
* Sosialisering					
* Sosiale etiket					
* Kommunikasievaardig- hede:					
~ Mondeling					
- Moedertaal					
- Tweetaligheid					
- Meertaligheid					
~ Skriftelik					
* Leesvaardigheid					

## 2.5.2 Algemene Vaardighede (vervolg)

VAARDIGHEDE	Geen- sins	Onbe- dui- dend	Rede- lik	Groot- liks	Uit- ste- kend
* Tikvaardigheid					
* Rekenaarvaardigheid					
* Syfervvaardigheid					
* Effektiewe geheue					
* Handvaardigheid					
* Algemene praktiese vaardighede					
* Positiewe werksgesind- heid					
* Werkservaring (indiens, gedurende vakansies, ens.)					
* Bemarkbare kundigheid					
* Basiese begrip van besigheidsbeginsels					
* Produktiwiteitsbe- wustheid					
* Vindingrykheid					
* Werkservaring (indiens, gedurende vakansies, ens.)					
* Probleemoplossings- vermoë					
* Persoonlike versor- ging en netheid					
* Mobiliteit					
* Vermoë om take te verrig wat nabygesig vereis					
* Vermoë om take te verrig wat afstand- gesig vereis					
* Algemene kennis					
* Vryetydsbestedings- vermoë					
* Kennis van studie- rigtings					
* Effektiewe studieme- todes					
* Realistiese verwag- tings van die werk- situasie					
* Effektiewe tydsbestuur					
* Ander (spesifiseer):					

- 2.6 Indien u aangedui het dat die skole vir gesiggestremde leerders in die algemeen "geensins", "onbeduidend" of slegs "redelik" daarin slaag om die noodsaaklike eienskappe en vaardighede wat u in 2.1 genoem het, aan swaksiende leerders oor te dra, dui asseblief aan wat u meen die redes is waarom hulle nie meer suksesvol is nie:
- 
- 

- 2.7 Wat behoort na u mening in die kurrikulum of skoolprogram ingebou of in die onderwysstelsel en onderrigsituasie verander te word om te verseker dat swaksiende skoolverlaters (beter) toegerus sal wees om die eise wat die sosiale en beroepsgemeenskap aan hulle stel, (meer) effektief te kan hanteer?
- 
- 

<p>NOTA: U word hartlik bedank vir die voltooi en indien van die vraelys!</p>
---



**BYLAE 4.2****RESEARCH:            EDUCATION OF PARTIALLY SIGHTED LEARNERS  
                         IN SOUTH AFRICA****\*\*            QUESTIONNAIRE            \*\***

Dear Respondent

This questionnaire forms part of a research project aimed at the education of partially sighted learners in South Africa. Your assistance in the completion thereof is of utmost importance for the success of the project. You are therefore kindly requested to co-operate by carefully completing and returning it as soon as possible.

In anticipation, thank you very much for your time and attention.

---

GH SCHOEMAN

\*\*\*##\*\*\*##\*\*\*

**1.    PURPOSE OF THE QUESTIONNAIRE**

As has already been indicated, this questionnaire forms part of a wider investigation into the education of partially sighted learners in South Africa.

By means of another questionnaire it was established which expectations organisations involved in the training, placement and employment of partially sighted learners have of the education offered to such learners.

This questionnaire is, however, aimed at persons who experience partially sightedness personally. The purpose thereof is to determine

- \* which specific education needs partially sighted learners have;
- \* to what extent the education programme offered to them successfully provides in these specific needs;
- \* what should be built into the curriculum or school programme to ensure that it provides in the real education needs of learners with low vision.

## 2. TARGET GROUP AND RESPONDENTS

The following two groups of persons are requested to complete this questionnaire:

- partially sighted learners who are at present in the senior secondary section of schools for the visually impaired;
- partially sighted persons who completed their school careers at schools for the visually impaired during the past approximately 10-15 years.

Being a member of one of the abovementioned groups, you are kindly invited, through this questionnaire, to express your views on a number of important matters.

The contribution which you will make by completing the questionnaire is of great importance for the success of this investigation. The information you provide will be used to evaluate, in a critical way, the education of partially sighted learners and if necessary, to make proposals towards providing more effectively in the real need.

### 3. CONFIDENTIALITY OF THE QUESTIONNAIRE

It is hereby declared that the information obtained through this questionnaire will be treated as confidential. The information which you will provide will be used only for research purposes and will in no way be connected with the name of a person or a school.

### 4. NATURE OF THE QUESTIONS

In the questionnaire you are required to merely give your own views on specific aspects. There are therefore no right or wrong answers.

### 5. COMPLETION OF THE QUESTIONNAIRE

The two questions and all their parts seek to achieve the following:

Question 1: To obtain information of a more general an personal nature.

Question 2: To obtain your views on the education needs which you and other people with low vision have or have had, in order to determine whether the present education programme succeeds in adequately preparing partially sighted learners for post-school life.

### 6. INQUIRIES

Any inquiry concerning the completion of the questionnaire can be directed to:

G H Schoeman,	P O Box 22154	Tel. 012-312 6126 (W)
	Kloofsig, 0140	Tel. 012-664 4923 (H)

**7. RETURN DATE**

Kindly return the completed questionnaire in the enclosed envelope to the abovementioned address on or before 28 October 1994. Thank you!

**QUESTIONNAIRE: EDUCATION OF PARTIALLY SIGHTED LEARNERS IN  
SOUTH AFRICA**

**QUESTION 1: General and personal information.**

**1.1 Provision of the following information is optional and may be omitted if you so wish:**

**Name and address:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Telephone number:** (\_\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

**School:** \_\_\_\_\_

**1.2 This question consists of four subsections aimed at the following groups of persons with low vision:**

- learners who are still at school (1.2.1);
- persons who are at present, after leaving school, busy with further studies or training (1.2.2);
- persons who have completed post-school studies or training and who are at present employed or unemployed (1.2.3);
- persons without formal post-school studies or training who are at present employed or unemployed (1.2.4).

**NB! Please choose the section applicable to you and complete only that section.**

1.2.1 If you are still AT SCHOOL, please answer the following questions:

1.2.1.1 Your present school standard:\_\_\_\_\_ and age:\_\_\_\_\_

1.2.1.2 Gender: Male \_\_\_\_/ Female \_\_\_\_/

1.2.1.3 If known to you, what is the nature or cause of your visual problem?

\_\_\_\_\_

1.2.1.4 Please describe briefly how you experience your own visual ability, in other words, what do you think and feel about it and how does it influence your life?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1.2.1.5 Year in which your school career will be completed: 19\_\_\_\_\_

1.2.1.6 Do you intend to, after leaving school, study further or undergo further training?

Yes \_\_\_\_/ No \_\_\_\_/

If "Yes" please indicate with an "X" the kind of institution where you intend to study or receive your training:

University \_\_\_\_\_

Technikon \_\_\_\_\_

Technical college \_\_\_\_\_

Other \_\_\_\_\_

Specify \_\_\_\_\_

1.2.1.7 Please indicate the qualification (degree, diploma, apprenticeship, etc.) and the study or training field:

\_\_\_\_\_

1.2.1.8 What kind of work do you intend to do after leaving school, or after completing your studies or training ?

\_\_\_\_\_

1.2.1.9 Is that the kind of work you would like to do most?

Yes \_\_\_\_/ No \_\_\_\_/

If "No" please explain:

---



---

1.2.1.10 Is there something else you would have preferred to do?

Yes \_\_\_\_/ No \_\_\_\_/

If "Yes" please explain:

---



---

1.2.1.11 Did you, at your school, receive sound guidance concerning the choice of a career?

Yes \_\_\_\_/ No \_\_\_\_/

If "Yes" how has the guidance which you received influenced your choice of a career?

---



---

1.2.1.12 Did you gain any work experience, e.g. as part of the school programme or during holidays?

Yes \_\_\_\_/ No \_\_\_\_/

If "Yes" please specify:

---



---

1.2.2 If you have already left school and are at present busy with further STUDIES or TRAINING, please answer the following questions:

1.2.2.1 Highest school standard passed: \_\_\_\_\_, year: 19\_\_\_\_

1.2.2.2 Present age: \_\_\_\_\_ and gender: Male \_\_\_\_/  
Female: \_\_\_\_/\_\_\_\_\_

1.2.2.3 If known to you, what is the nature or cause of your visual problem?

\_\_\_\_\_

1.2.2.4 Please describe briefly how you experience your own visual ability, in other words, what do you think and feel about it and how does it influence your life?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1.2.2.5 Year in which your studies or training will be completed: 19\_\_\_\_

1.2.2.6 Please indicate with an "x" the kind of institution where you are studying or receiving your training:

University \_\_\_\_\_  
Technikon \_\_\_\_\_  
Technical college \_\_\_\_\_  
Other \_\_\_\_\_ Specify \_\_\_\_\_

1.2.2.7 Please indicate the qualification (degree, diploma, apprenticeship, etc.) and the study or training field:

\_\_\_\_\_

1.2.2.8 What kind of work do you intend to do after completing your studies or training?

\_\_\_\_\_

Please give reasons for your choice:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



1.2.2.9 Is this the kind of work you would like to do most?

Yes \_\_\_\_/ No \_\_\_\_/

If "No" please explain:

---

---

1.2.2.10 Is there something else you would have preferred to do?

Yes \_\_\_\_/ No \_\_\_\_/

If "Yes" please explain:

---

---

1.2.2.11 Did you at your school receive sound guidance concerning the choice of a career?

Yes \_\_\_\_/ No \_\_\_\_/

If "Yes", how has the guidance which you have received influenced your choice of career?

---

---

1.2.2.12 Did you gain any work experience, e.g. as part of the school/study/training programme or during holidays?

Yes \_\_\_\_/ No \_\_\_\_/

If "Yes" please explain:

---

---

1.2.3 If after leaving school you COMPLETED your futher STUDIES or TRAINING, please answer the following questions:

1.2.3.1 Highest school standard passed: \_\_\_\_\_, year: 19\_\_\_\_

1.2.3.2 Present age: \_\_\_\_\_ and gender: Male \_\_\_\_/  
Female: \_\_\_\_/

1.2.3.3 If known to you, what is the nature or cause of your visual problem?

\_\_\_\_\_

1.2.3.4 Please describe briefly how you experience your own visual ability, in other words, what do you think and feel about it and how does it influence your life?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1.2.3.5 Year in which you completed your studies or training: 19\_\_\_\_

1.2.3.6 Please indicate with an "X" the kind of institution where you studied or received your training:

University \_\_\_\_\_  
Technikon \_\_\_\_\_  
Technical college \_\_\_\_\_  
Other \_\_\_\_\_ Specify \_\_\_\_\_

1.2.3.7 Please indicate the qualification (degree, diploma, apprenticeship, etc.) and the study or training field:

\_\_\_\_\_

1.2.3.8 Are you employed at present? Yes \_\_\_\_/ No \_\_\_\_/

If "Yes" what kind of work are you doing?

\_\_\_\_\_

Is that the kind of work you have studied or were trained for?

Yes \_\_\_\_/ No \_\_\_\_/

1.2.3.9 Is this the kind of work you would like to do most?

Yes \_\_\_\_/ No \_\_\_\_/

If "No" please explain:

---

---

1.2.3.10 Is there something else you would have preferred to do?

Yes \_\_\_\_/ No \_\_\_\_/

If "Yes" please explain:

---

---

1.2.3.11 Did you at your school receive sound guidance concerning the choice of a career?

Yes \_\_\_\_/ No \_\_\_\_/

If "Yes", how has the guidance which you received influenced your choice of a career?

---

---

1.2.3.12 Did you gain any work experience before completing your studies or training, e.g. as part of the school/study/training programme or during holidays?

Yes \_\_\_\_/ No \_\_\_\_/

If "Yes" please explain:

---

---

1.2.3.13 Did you receive any in-service training or further training since you have started working?

Yes \_\_\_\_/ No \_\_\_\_/

If "Yes" please explain:

---

---

1.2.3.14 Are you at present unemployed or have you ever  
been since completing your studies or training?  
Yes \_\_\_\_/ No \_\_\_\_/

If "Yes" please indicate:

- the period(s) of unemployment: \_\_\_\_\_
- the reason(s) for your unemployment: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1.2.4 If you started working directly after leaving school, WITHOUT any further formal STUDIES or TRAINING, please answer the following questions:

1.2.4.1 Highest school standard passed: \_\_\_\_\_, year: 19\_\_\_\_

1.2.4.2 Present age: \_\_\_\_\_ and gender: Male \_\_\_\_/  
Female: \_\_\_\_/\_\_\_\_\_

1.2.4.3 If known to you, what is the nature or cause of your visual problem?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1.2.4.4 Please describe briefly how you experience your own visual ability, in other words, what do you think and feel about it and how does it influence your life?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1.2.4.5 Year in which you have left school: 19\_\_\_\_

1.2.4.6 Are you employed at present? Yes \_\_\_\_/ No \_\_\_\_/  
If "Yes" what kind of work are you doing?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1.2.4.7 Is this the kind of work you would like to do most? Yes \_\_\_\_/ No \_\_\_\_/  
If "No" please explain:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1.2.4.8 Is there something else you would have preferred to do? Yes \_\_\_\_/ No \_\_\_\_/  
If "Yes" please explain:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1.2.4.9 Did you at your school receive sound guidance concerning the choice of a career?  
Yes \_\_\_\_/ No \_\_\_\_/

If "Yes", how has the guidance which you received influenced your choice of a career?

---



---

1.2.4.10 Did you gain any work experience before leaving school, e.g. as part of the school programme or during holidays?  
Yes \_\_\_\_/ No \_\_\_\_/

If "Yes" please explain:

---



---

1.2.4.11 Did you received any in-service training or further training since you started working?  
Yes \_\_\_\_/ No \_\_\_\_/

If "Yes" please explain:

---



---

1.2.4.12 Are you at present unemployed or have you ever been, unemployed since leaving school?  
Yes \_\_\_\_/ No \_\_\_\_/

If "Yes" please indicate:

- the period(s) of unemployment: \_\_\_\_\_
- the reason(s) for your unemployment: \_\_\_\_\_

---



---

**NB!** ALL respondents must please answer the following questions.

- 1.3 What are, in your view, the most important problems which partially sighted persons experience in the work situation?

---

---

- 1.4 What are, in your view, the most important reasons why partially sighted persons sometimes experience problems in securing and retaining work?

---

---

- 1.5 What is your general impression about partially sighted persons in the work situation?

---

---

- 1.6 What problems did you personally experience (if you have already left school or completed your studies or training) or do you expect to experience (if you are still at school or busy with studies or training) to secure and retain work?

---

---

- 1.7 To what extent have you been prepared and equipped by your school to handle these problems?

---

---

\*\*\*##\*\*##\*\*

**QUESTION 2:** Your views on the education needs of partially sighted school leavers and their level of readiness for the world of work.

**2.1** Which qualities and skills should a partially sighted school leaver, in your view, have in order to be successfully placed in work?

In the following tables, please indicate, in order of importance the 5 (five) most important qualities (2.2.1) and the 10 most important skills (2.2.2). (1. is the most important, 2. the the second most, etc.)

**2.1.1** Personality and character qualities

- \* Self-confidence \_\_\_\_\_
- \* Perseverance \_\_\_\_\_
- \* Honesty \_\_\_\_\_
- \* Humility \_\_\_\_\_
- \* Respect for authority \_\_\_\_\_
- \* Religious principles \_\_\_\_\_
- \* Tolerance \_\_\_\_\_
- \* Patience \_\_\_\_\_
- \* Self-discipline \_\_\_\_\_
- \* Consideration for others \_\_\_\_\_
- \* Adaptability \_\_\_\_\_
- \* Ability to control/handle
  - Frustration \_\_\_\_\_
  - Negative feelings \_\_\_\_\_
  - Negative experiences \_\_\_\_\_
  - Criticism \_\_\_\_\_
- \* - Conflict \_\_\_\_\_
- \* Punctuality \_\_\_\_\_
- \* Accuracy \_\_\_\_\_
- \* Physical endurance \_\_\_\_\_
- \* Other (specify): \_\_\_\_\_

---



---

**2.1.2** General skills

- \* Socialising \_\_\_\_\_
- \* Social etiquette \_\_\_\_\_
- \* Communication skills:
  - ~ Verbal
    - Mother tongue \_\_\_\_\_
    - Bilingualism \_\_\_\_\_
    - Multi-lingualism \_\_\_\_\_



- \* Communication skills: (Cont.)
    - ~ Written
      - Mother tongue
      - Bilingualism
      - Multi-lingualism
  - \* Reading skills
  - \* Typing skills
  - \* Computer skills
  - \* Arithmetic skills
  - \* Effective long and short term memory
  - \* Manual dexterity
  - \* General practical skills
  - \* Positive work attitude
  - \* Marketable expertise
  - \* Basic understanding of business principles
  - \* Productivity awareness
  - \* Resourcefulness
  - \* Problem-solving abilities
  - \* Work experience (on the job, during holidays)
  - \* Personal care and neatness
  - \* Mobility
  - \* Ability to do tasks requiring near vision
  - \* Ability to do tasks requiring distant vision
  - \* General knowledge
  - \* Management of leisure
  - \* Knowledge of fields of study
  - \* Effective study methods
  - \* Realistic expectations of the work situation
  - \* Effective time management
  - \* Other (specify):
- 
- 

2.2 Which of the abovementioned qualities (no. 1-5) and skills (no.1-10) do you not possess, or do you not possess adequately? Please indicate with an "x".

### 2.2.1 Personality and character qualities

- \* Self-confidence
  - \* Perseverance
  - \* Honesty
  - \* Humility
  - \* Respect for authority
  - \* Religious principles
- 
-

- \* Tolerance \_\_\_\_\_
  - \* Patience \_\_\_\_\_
  - \* Self-discipline \_\_\_\_\_
  - \* Consideration for others \_\_\_\_\_
  - \* Adaptability \_\_\_\_\_
  - \* Ability to control/handle:
    - Frustration \_\_\_\_\_
    - Negative feelings \_\_\_\_\_
    - Negative experiences \_\_\_\_\_
    - Criticism \_\_\_\_\_
    - Conflict \_\_\_\_\_
  - \* Punctuality \_\_\_\_\_
  - \* Accuracy \_\_\_\_\_
  - \* Physical endurance \_\_\_\_\_
  - \* Other (specify): \_\_\_\_\_
- 
- 

## 2.2.2

## General skills

- \* Socialising \_\_\_\_\_
- \* Social etiquette \_\_\_\_\_
- \* Communication skills:
  - ~ Verbal - mother tongue \_\_\_\_\_
  - bilingualism \_\_\_\_\_
  - multi-lingualism \_\_\_\_\_
  - ~ Written - mother tongue \_\_\_\_\_
  - bilingualism \_\_\_\_\_
  - multi-lingualism \_\_\_\_\_
- \* Reading skills \_\_\_\_\_
- \* Typing skills \_\_\_\_\_
- \* Computer skills \_\_\_\_\_
- \* Arithmetic skills \_\_\_\_\_
- \* Effective long and short term memory \_\_\_\_\_
- \* Manual dexterity \_\_\_\_\_
- \* General practical skills \_\_\_\_\_
- \* Positive work attitude \_\_\_\_\_
- \* Marketable expertise \_\_\_\_\_
- \* Basic knowledge of business principles \_\_\_\_\_
- \* Productivity awareness \_\_\_\_\_
- \* Resourcefulness \_\_\_\_\_
- \* Problem-solving abilities \_\_\_\_\_
- \* Work experience (on the job, during holidays) \_\_\_\_\_
- \* Personal care and neatness \_\_\_\_\_
- \* Mobility \_\_\_\_\_
- \* Ability to do tasks requiring near vision \_\_\_\_\_
- \* Ability to do tasks requiring distant vision \_\_\_\_\_

- \* General knowledge \_\_\_\_\_
  - \* Management of leisure \_\_\_\_\_
  - \* Knowledge of fields of study \_\_\_\_\_
  - \* Effective study methods \_\_\_\_\_
  - \* Realistic expectations of the  
work situation \_\_\_\_\_
  - \* Effective time management \_\_\_\_\_
  - \* Other (specify): \_\_\_\_\_
- 
- 

- 2.3 Except for the possible inadequacies which you have mentioned in 2.2, which other qualities and skills do you feel you should have in order to make a (greater) success of adult life? Please write them down and indicate an order of importance (1. is the most important, 2. the second most, etc.)
- 
- 

- 2.4 Which of the inadequacies mentioned in 2.2 and 2.3 can, in your view, be prevented or remedied by the education and training offered to partially sighted learners?
- 
- 

- 2.5 To what extent do schools for visually impaired learners succeed in cultivating in partially sighted children the qualities and skills which you have mentioned in 2.1?

Please consider each of the qualities (no. 1-5) and skills (no. 1-10) and indicate with an "X" in the relevant column the extent of success:

2.5.1 Personality and character qualities

QUALITIES	Not at all	Insig- nifi- cantly	Reason- ably	Great- ly	Excel- lently
* Self confidence					
* Perseverance					
* Honesty					
* Humility					
* Respect for authority					
* Religious principles					
* Tolerance					
* Patience					
* Self discipline					
* Consideration for others					
* Adaptability					
* Ability to control/ handle:					
~ Frustration					
~ Negative feelings					
~ Negative experiences					
~ Criticism					
~ Conflict					
* Punctuality					
* Accuracy					
* Physical endurance					
* Other (specify)					

2.5.2 General skills

SKILLS	Not at all	Insig- nifi- cantly	Reason- ably	Great- ly	Excel- lently
* Socialising					
* Social etiquette					
* Communication skills:					
~ Verbal					
- Mother tongue					
- Bilingualism					
- Multy lingualism					
~ Written					
* Reading skills					
* Typing skills					
* Computer skills					
* Arithmetic skills					

2.5.2      General skills (continued)

SKILLS	Not at all	Insig- nifi- cantly	Reason- ably	Great- ly	Excel- lently
* Effective long and short term memory					
* Manual dexterity					
* General practical skills					
* Positive work attitude					
* Marketable expertise					
* Basic knowledge of business principles					
* Productivity awareness					
* Resourcefulness					
* Problem-solving ability					
* Work experience (on the job, during holidays)					
* Personal care, neatnes					
* Mobility					
* Ability to do tasks requiring near vision					
* Ability to do tasks requiring distant vision					
* General knowledge					
* Management of leisure					
* Knowledge of fields of study					
* Effective study methods					
* Realistic expectations of work situation					
* Effective time manage- ment					
* Other (specify):					

2.6    If you have indicated that schools are "not at all",  
"insignificantly" or only "reasonably" successful in  
cultivating the essential qualities and skills  
mentioned in 2.1, please indicate what you regard as  
possible reasons why they are not more successful:

---

---

- 2.7 What, in your view, should be built into the curriculum or school programme and changed in the education system and learning situation to ensure that partially sighted school leavers are (better) equipped to (more) effectively handle the demands made on them by the social and vocational society?
- 
- 

<p>NOTE: Thank you very much for completing and submitting this questionnaire!</p>
--